

INTERNATIONAL
EJER
CONGRESS

IXth International Eurasian
Educational Research Congress

TAM METİN BİLDİRİ KİTABI

22-25 Haziran, 2022



Ege Üniversitesi izmir



PennState
Harrisburg



IXth INTERNATIONAL EURASIAN
EDUCATIONAL RESEARCH CONGRESS

EJERCONGRESS 2022
TAM METİN BİLDİRİ KİTABI

22-25 Haziran, 2022

Ege Üniversitesi



IXth INTERNATIONAL EURASIAN EDUCATIONAL RESEARCH CONGRESS

EJERCongress 2022

Tam Metin Bildiri Kitabı

22-25 Haziran, 2022/Ege Üniversitesi

Anı Yayıncılık

info@aniyayincilik.com.tr

ejercongress@gmail.com

<http://www.aniyayincilik.com.tr>

e-ISBN: 978-605-170-787-7

KURUL

BAŞKANLARI

Prof. Dr. Dr. Necdet BUDAK, Ege Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Dr. Veysel SÖNMEZ, EJER Kurucu Editörü

Kongre Başkanları

Prof. Dr. Dr. Şenel POYRAZLI, Penn State Üniversitesi, ABD

Prof. Dr. Dr. Alper BAŞBAY, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı

Kongre Düzenleme Kurulu Başkanı

Doç. Dr. Öner USLU

Kongre Alan Koordinatörü

Doç. Dr. Funda NAYIR

Kongre Sekreteri

Özgür GÜLER

Deniz ÖZGÜN

Özge YÜKSEK

Medya Sorumlusu

Hilal DOĞRUKARTAL AKÇAKAYA

DÜZENLEME KURULU

Prof. Dr. Dr. Pınar ÇAVAŞ – Ege Üniversitesi

Prof. Dr. Dr. Şakire OCAK KARABAY – Ege Üniversitesi

Prof. Dr. Dr. İbrahim Soner YILDIRIM – Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Dr. Nilay BÜMEN – Ege Üniversitesi

Prof. Dr. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN – Mersin Üniversitesi

Prof. Dr. Dr. Tuncay AKÇADAĞ – Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Doç. Dr. Funda NAYIR – Pamukkale Üniversitesi

Doç. Dr. Fırat Kıyas BİREL – Dicle Üniversitesi

Doç. Dr. Tarık KIŞLA – Ege Üniversitesi

Doç. Dr. Dizar ERCİVAN ZENCİRCİ – Ege Üniversitesi

Doç. Dr. Kemal ALTIPARMAK – Ege Üniversitesi

Doç. Dr. Nedim ÖZDEMİR – Ege Üniversitesi

Doç. Dr. Burak AYDIN – Ege Üniversitesi

Doç. Dr. Mine ALADAĞ – Ege Üniversitesi

Doç. Dr. Gizem ENGİN – Ege Üniversitesi

Doç. Dr. Bahadır NAMDAR – Ege Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Duygu METİN PETEN – Ege Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Esra KANLI – Ege Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Selda ŞAN – Ege Üniversitesi

Arş. Gör. Dr. Ebru KABAKÇI – Ege Üniversitesi

Arş. Gör. Dr. Elif Kübra DEMİR – Ege Üniversitesi

Arş. Gör. Dr. Beril CEYLAN – Ege Üniversitesi

Arş. Gör. Dr. Gamze BİLİR SEYHAN – Ege Üniversitesi

ULUSLARARASI DÜZENLEME KOMİTESİ

Prof. Dr. Dr. Christian Faltis, Kaliforniya Üniversitesi, Davis, ABD
Prof. Dr. Dr. Gery McNamara, Dublin Şehir Üniversitesi, Dublin, İRLANDA
Prof. Dr. Dr. James Banks, Washington Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Dr. Jennifer Mahon, Nevada Üniversitesi, Reno, ABD
Prof. Dr. Dr. Joe O'hara, Dublin Şehir Üniversitesi, Dublin, İRLANDA
Prof. Dr. Dr. Lynn Burlbaw, Texas A&M Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Dr. Mokter Hossain, Alabama Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Dr. Stephen Lafer, Nevada Üniversitesi, Reno, ABD
Prof. Dr. Dr. Senel Poyrazli, Penn State Üniversitesi, PA, ABD
Prof. Dr. Dr. Ali ERSOY, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye
Prof. Dr. Dr. Ayşe Çiftçi, Purdue Üniversitesi, IN, ABD
Prof. Dr. Dr. Mustafa Gündüz, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Tao Wang, Washington Üniversitesi,
Bothell, ABD

BİLM KURULU

Prof. Dr. A. Cendel KARAMAN
Prof. Dr. Abbas TÜRNÜKLÜ
Prof. Dr. Abdulkadir UZUNÖZ
Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN
Prof. Dr. Abdülkadir MASKAN
Prof. Dr. Adil TÜRKÖĞLU
Prof. Dr. Adile Aşkim KURT
Prof. Dr. Adnan BOYACI
Prof. Dr. Adnan ERKUŞ
Prof. Dr. Adnan KAN
Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU
Prof. Dr. Adnan PINAR
Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY
Prof. Dr. Ahmet DUMAN
Prof. Dr. Ahmet IŞIK
Prof. Dr. Ahmet İlhan ŞEN
Prof. Dr. Ahmet Naci ÇOKLAR
Prof. Dr. Ahmet SABAN
Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK
Prof. Dr. Ahmet TEKBIYIK
Prof. Dr. Ahmet Zafer GÖKÇAKAN
Prof. Dr. Alev DOĞAN
Prof. Dr. Alev ÖNDER
Prof. Dr. Ali BALCI
Prof. Dr. Ali BÜLBÜL
Prof. Dr. Ali ERSOY
Prof. Dr. Ali ESGİN
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI
Prof. Dr. Ali Günay BALIM
Prof. Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ

Prof. Dr. Ali MEYDAN
Prof. Dr. Ali Osman ALAKUŞ
Prof. Dr. Ali Osman GÜNDOĞAN
Prof. Dr. Ali Osman ÖZTÜRK
Prof. Dr. Ali SABANCI
Prof. Dr. Ali TAŞ
Prof. Dr. Ali TAŞKIN
Prof. Dr. Ali ÜNAL
Prof. Dr. Alim KAYA
Prof. Dr. Alper ÇILTAŞ
Prof. Dr. Andrey A. KISELNIKOV
Prof. Dr. Anita PIPERE
Prof. Dr. Antonio E. PUENTE
Prof. Dr. Arda ARIKAN
Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN
Prof. Dr. Asım ÇİVİTÇİ
Prof. Dr. Asiye İVRENDİ
Prof. Dr. Aslı UZ BAŞ
Prof. Dr. Asuman DUATEPE PAKSU
Prof. Dr. Atılğan ERÖZKAN
Prof. Dr. Atila YILDIRIM
Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR
Prof. Dr. Aycan Çiçek SAĞLAM
Prof. Dr. Aydın BALLYER
Prof. Dr. Ayfer ALPER
Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN
Prof. Dr. Ayhan Kürşat ERBAŞ
Prof. Dr. Ayhan YILMAZ
Prof. Dr. Aykut Emre BOZDOĞAN
Prof. Dr. Ayla OKTAY
Prof. Dr. Aynur BOZKURT BOSTANCI
Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ

- Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL
Prof. Dr. Ayşe AYPAY
Prof. Dr. Ayşe BALCI KARABOĞA
Prof. Dr. Ayşe ÇAKIR İLHAN
Prof. Dr. Ayşe ÇİFTÇİ
Prof. Dr. Ayşe Esra ASLAN
Prof. Dr. Ayşe KIRAN
Prof. Dr. Ayşe OĞUZ ÜNVER
Prof. Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL
Prof. Dr. Ayşegül Amanda Jane AUDREY YEŞİLBURSA
Prof. Dr. Ayşegül DALOĞLU
Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU
Prof. Dr. Ayşenur BÜYÜKGÖZE KAVAS
Prof. Dr. Ayten GENÇ
Prof. Dr. Ayten ULUSOY
Prof. Dr. Aytunga OĞUZ
Prof. Dr. Bahadır ERİŞTİ
Prof. Dr. Bahadır YANIK
Prof. Dr. Bahar DEMİR
Prof. Dr. Bayram AŞILIOĞLU
Prof. Dr. Bayram BAŞ
Prof. Dr. Bayram BIÇAK
Prof. Dr. Bayram TAY
Prof. Dr. Beatrice ADEARA
Prof. Dr. Belma HANEDAR
Prof. Dr. Belma TUĞRUL
Prof. Dr. Berrin AKMAN
Prof. Dr. Berrin BAYDIK
Prof. Dr. Bilal DUMAN
Prof. Dr. Bilge CAN
Prof. Dr. Binnur İter GENÇ
Prof. Dr. Binnur YEŞİLYAPRAK
Prof. Dr. Birgit PEPIN
Prof. Dr. Birsen DOĞAN
Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU
Prof. Dr. Bülbin SUCUOĞLU
Prof. Dr. Bülent AYDOĞDU
Prof. Dr. Cahit KAVCAR
Prof. Dr. Canan ASLAN
Prof. Dr. Canan LAÇİN ŞİMŞEK
Prof. Dr. Celal BAYRAK
Prof. Dr. Celal Tayyar UĞURLU
Prof. Dr. Cem Ali GİZİR
Prof. Dr. Cem BALÇIKANLI
Prof. Dr. Cem GÜZELLER
Prof. Dr. Cemal Ergin EKİNCİ
Prof. Dr. Cemalettin İPEK
Prof. Dr. Cengiz ŞAHİN
Prof. Dr. Cevat ELMA
Prof. Dr. Christian FALTIS
Prof. Dr. Christoph WULF
Prof. Dr. Çağlar ÇAĞLAR
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN
Prof. Dr. Çiğil AYKUT
Prof. Dr. Çiğdem ÜNAL
Prof. Dr. Danny WYFFELS
Prof. Dr. David BRIDGES
Prof. Dr. Demet YAYLI
Prof. Dr. Deniz DERYAKULU
Prof. Dr. Derin ATAY
Prof. Dr. Derya ARSLAN ÖZER
Prof. Dr. Derya YAYLI
Prof. Dr. Didem Müge SİYEZ
Prof. Dr. Dilek TANIŞLI
Prof. Dr. Dilek Yelda KAĞNICI
Prof. Dr. Donna MERTENS
Prof. Dr. Dursun DİLEK
Prof. Dr. Duygu ANIL
Prof. Dr. Ebru OĞUZ
Prof. Dr. Eda ÜSTÜNEL
Prof. Dr. Efe AKBULUT
Prof. Dr. Ekber TOMUL
Prof. Dr. Ekrem Levent İLHAN
Prof. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ
Prof. Dr. Elif SAZAK PINAR
Prof. Dr. Elif TÜRNÜKLÜ
Prof. Dr. Elif ÜSTÜN
Prof. Dr. Emel ÖZDEMİR ERDOĞAN
Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU
Prof. Dr. Emre ÜNAL
Prof. Dr. Eray ÇELİK
Prof. Dr. Erdal HAMARTA
Prof. Dr. Erdal TOPRAKÇI
Prof. Dr. Erdiç DURU
Prof. Dr. Erdoğan KÖSE
Prof. Dr. Eren CEYLAN
Prof. Dr. Erhan ERTEKİN
Prof. Dr. Erkut KONTER
Prof. Dr. Erol KUYURTAR
Prof. Dr. Ersen YAZICI
Prof. Dr. Erten GÖKÇE
Prof. Dr. Esin ATAV
Prof. Dr. Esmâ BULUŞ KIRIKKAYA
Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU
Prof. Dr. Esra BUKOVA GÜZEL
Prof. Dr. F. Çağlayan DİNÇER
Prof. Dr. F. Ebru İKİZ
Prof. Dr. Fatime BALKAN KIYICI

- Prof. Dr. Fatma AÇIK
Prof. Dr. Fatma ÇELİKKAYAPINAR
Prof. Dr. Fatma HAZIR BIKMAZ
Prof. Dr. Fatma Hülya ÖZCAN
Prof. Dr. Fatma MIZIKACI
Prof. Dr. Fatma ÖZMEN
Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI
Prof. Dr. Feride BACANLI
Prof. Dr. Fidan KORKUT OWEN
Prof. Dr. Figen ÇOK
Prof. Dr. Figen ERSOY
Prof. Dr. Filiz BİLGE
Prof. Dr. Filiz KABAPINAR
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ
Prof. Dr. Firdevs SAVI ÇAKAR
Prof. Dr. Fulya Öztaş
Prof. Dr. Funda ACARLAR
Prof. Dr. Füsün GÜLDEREN ALACAPINAR
Prof. Dr. Gabil ADİLOV
Prof. Dr. Galip YÜKSEL
Prof. Dr. Gaye TUNCER TEKSÖZ
Prof. Dr. Gelengül HAKTANIR
Prof. Dr. Gery MCNAMARA
Prof. Dr. Gıyasettin DEMİRHAN
Prof. Dr. Gökay YILDIZ
Prof. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA
Prof. Dr. Gölge SEFEROĞLU
Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE
Prof. Dr. Gönül KIRCAALİ İFTAR
Prof. Dr. Gül ÜNAL ÇOBAN
Prof. Dr. Güliden UYANIK BALAT
Prof. Dr. Gülfem Sezen BALÇIKANLI
Prof. Dr. Günseli YILDIRIM
Prof. Dr. Gürçan GÜRGEN
Prof. Dr. Gürcü KOÇ ERDAMAR
Prof. Dr. Hacer Hande UYSAL
Prof. Dr. Hafize KESER
Prof. Dr. Hakan ATILGAN
Prof. Dr. Hakan SERT
Prof. Dr. Hakan ÜLPER
Prof. Dr. Hakan Yavuz ATAR
Prof. Dr. Halise Pelin KARASU
Prof. Dr. Haluk ÖZMEN
Prof. Dr. Hamit YOKUŞ
Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL
Prof. Dr. Handan GÜNEŞ
Prof. Dr. Hanife AKAR
Prof. Dr. Hasan ARSLAN
Prof. Dr. Hasan BAĞCI
Prof. Dr. Hasan COŞKUN
Prof. Dr. Hasan DEMİRTAŞ
Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR
Prof. Dr. Hasan HALUK ERDEM
Prof. Dr. Hasan Hüseyin AKSOY
Prof. Dr. Hasan Hüseyin AKSU
Prof. Dr. Hasan PEKMEZCİ
Prof. Dr. Hasan ŞEKER
Prof. Dr. Hasan ÜNDER
Prof. Dr. Hatice AKKOÇ
Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU
Prof. Dr. Hatice BEKİR
Prof. Dr. Hatice Ferhan ODABAŞI
Prof. Dr. Hatice Nur ERKIZA
Prof. Dr. Hatice ODACI
Prof. Dr. Havva YAMAK
Prof. Dr. Hayat BOZ
Prof. Dr. Hayati AKYOL
Prof. Dr. Hayri ERTAN
Prof. Dr. Hediye Şule AYCAN
Prof. Dr. Hilal AKTAMIŞ
Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Prof. Dr. Hülya GÜR
Prof. Dr. Hülya ŞAHİN BALTACI
Prof. Dr. Hülya YILMAZ
Prof. Dr. Hünkar KORKMAZ
Prof. Dr. Hüseyin ANILAN
Prof. Dr. Hüseyin Gazi TOPDEMİR
Prof. Dr. Hüseyin KIRAN
Prof. Dr. Hüseyin KÜÇÜKÖZER
Prof. Dr. Hüseyin YOLCU
Prof. Dr. Işıl KABAKÇI YURDAKUL
Prof. Dr. İbrahim GÜNER
Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN
Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM
Prof. Dr. İlbilge DÖKME
Prof. Dr. İlhan ERDEM
Prof. Dr. İlhan GÜNBAIYI
Prof. Dr. İlhan YALÇIN
Prof. Dr. İlke EVİN GENCEL
Prof. Dr. İlknur Çıfci TEKİNARSLAN
Prof. Dr. İneyet AYDIN
Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN
Prof. Dr. İsmail DOĞAN
Prof. Dr. İsmail GÜVEN
Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU
Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Prof. Dr. İsmail Özgür SOĞANCI

- Prof. Dr. İsmail SEÇER
Prof. Dr. İzzet GÖRGEN
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU
Prof. Dr. James BANKS
Prof. Dr. Jennifer MAHON
Prof. Dr. Joe O'HARA
Prof. Dr. Jordanescu EUGEN
Prof. Dr. Kamile DEMİR
Prof. Dr. Kamuran TARIM
Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK
Prof. Dr. Kasım YILDIRIM
Prof. Dr. Kaya YILDIZ
Prof. Dr. Kaya YILMAZ
Prof. Dr. Kazım ÇELİK
Prof. Dr. Kemal KAYIKÇI
Prof. Dr. Kemal Sinan ÖZMEN
Prof. Dr. Kenan ÖZCAN
Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU
Prof. Dr. Kürşat EĞİLMEZ
Prof. Dr. Kürşat ERBAŞ
Prof. Dr. Kürşat YENİLMEZ
Prof. Dr. Kyunghwa LEE
Prof. Dr. Lale ALTINKURT
Prof. Dr. Levent MERCİN
Prof. Dr. Levent TURAN
Prof. Dr. Leyla HARPUTLU
Prof. Dr. Lütfi ÜREDİ
Prof. Dr. Lynn BURLBAW
Prof. Dr. Mahmut SELVİ
Prof. Dr. Mediha SARI
Prof. Dr. Mehmet AÇIKALIN
Prof. Dr. Mehmet Akif OCAK
Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI
Prof. Dr. Mehmet ARSLAN
Prof. Dr. Mehmet BEKDEMİR
Prof. Dr. Mehmet CANBULAT
Prof. Dr. Mehmet DEMİREZEN
Prof. Dr. Mehmet ELGÜN
Prof. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR
Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN
Prof. Dr. Mehmet GÜNAY
Prof. Dr. Mehmet GÜVEN
Prof. Dr. Mehmet Halil SOLAK
Prof. Dr. Mehmet YILMAZ
Prof. Dr. Mehtap AKİF SÖZER
Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN
Prof. Dr. Melek ÇAKMAK
Prof. Dr. Melek DEMİREL
Prof. Dr. Melek KALKAN
Prof. Dr. Meliha YILMAZ
Prof. Dr. Meral GÜVEN
Prof. Dr. Meral UYSAL
Prof. Dr. Metin PİŞKİN
Prof. Dr. Mine GÖZÜBÜYÜK TAMER
Prof. Dr. Mithat AYDIN
Prof. Dr. Mokter HOSSAIN
Prof. Dr. Mualla AKSU
Prof. Dr. Mukaddes ERDEM
Prof. Dr. Murat BALKIS
Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN
Prof. Dr. Murat ÖZBAY
Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR
Prof. Dr. Murat TAŞDAN
Prof. Dr. Musa DİKMENLİ
Prof. Dr. Mustafa BAHŞİ
Prof. Dr. Mustafa BULUŞ
Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN
Prof. Dr. Mustafa GÜNDÜZ
Prof. Dr. Mustafa Levent İNCE
Prof. Dr. Mustafa Sami TOPÇU
Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA
Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR
Prof. Dr. Mustafa Volkan COŞKUN
Prof. Dr. Mustafa Zafer BALBAĞ
Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNEN
Prof. Dr. Müge ARTAR
Prof. Dr. Münevver ÇETİN
Prof. Dr. Naim UZUN
Prof. Dr. Nebil REYHANİ
Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU
Prof. Dr. Necdet KONAN
Prof. Dr. Necla COŞKUN
Prof. Dr. Necmi GÖKYER
Prof. Dr. Nejla YÜRÜK
Prof. Dr. Nergüz BULUT SERİN
Prof. Dr. Neriman ARAL
Prof. Dr. Nermin ÖNER KORUKLU
Prof. Dr. Nesrin ÖZDENER
Prof. Dr. Neşe GÜLER
Prof. Dr. Neşe TERTEMİZ
Prof. Dr. Nevide DELLAL
Prof. Dr. Nevin SAYLAN
Prof. Dr. Nihat AYCAN
Prof. Dr. Nihat ŞAD
Prof. Dr. Nil DUBAN
Prof. Dr. Nilgün METİN
Prof. Dr. Nilgün SEÇKEN
Prof. Dr. Nilgün YENİCE

- Prof. Dr. Nilüfer KAHRAMAN
Prof. Dr. Nilüfer KÖSE
Prof. Dr. Nizamettin KOÇ
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU
Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN
Prof. Dr. Nurettin ŞİMŞEK
Prof. Dr. Nuri DOĞAN
Prof. Dr. Nusret KAVAK
Prof. Dr. Nükhet ÇIKRIKÇI
Prof. Dr. Oğuz ÖZDEMİR
Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL
Prof. Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU
Prof. Dr. Osman ÇİMEN
Prof. Dr. Osman TİTREK
Prof. Dr. Oya Gülendaml ERSEVER
Prof. Dr. Ozana URAL
Prof. Dr. Ömay ÇOKLUK
Prof. Dr. Ömer ADIGÜZEL
Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN
Prof. Dr. Özgül KELEŞ
Prof. Dr. Özgür Erdur BAKER
Prof. Dr. Özgür YILDIZ
Prof. Dr. Özlem KARAIRMAK
Prof. Dr. Özlem KORAY
Prof. Dr. Paşa Tefvik CEPHE
Prof. Dr. Perihan Dinç Artut
Prof. Dr. Perihan ÜNÜVAR
Prof. Dr. Pınar SARP KAYA
Prof. Dr. Rabia SARIKAYA
Prof. Dr. Ragıp ÖZYÜREK
Prof. Dr. Ramazan GÜRBÜZ
Prof. Dr. Ramazan SEVER
Prof. Dr. Refik BALAY
Prof. Dr. Rengin ZEMBAT
Prof. Dr. Rifat MİSER
Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA
Prof. Dr. Ruken AKAR VURAL
Prof. Dr. Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU
Prof. Dr. S. Renan SEZER
Prof. Dr. S. Şengül ANAGÜN
Prof. Dr. Sabahattin DENİZ
Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ
Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN
Prof. Dr. Sadık KARTAL
Prof. Dr. Sadi SEFEROĞLU
Prof. Dr. Saide ÖZBEY
Prof. Dr. Sait AKBAŞLI
Prof. Dr. Sait BULUT
Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU
Prof. Dr. Salih ŞAHİN
Prof. Dr. Salih UŞUN
Prof. Dr. Savaş BAŞTÜRK
Prof. Dr. Savaş CEYLAN
Prof. Dr. Sebahattin ÇEVİKBAŞ
Prof. Dr. Sedat SEVER
Prof. Dr. Sedat UÇAR
Prof. Dr. Seher BALCI ÇELİK
Prof. Dr. Seher SEVİM
Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN
Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Prof. Dr. Selahattin ÖĞÜLMÜŞ
Prof. Dr. Sema BATU
Prof. Dr. Semra ERKAN
Prof. Dr. Semra SUNGUR
Prof. Dr. Serap ERDOĞAN
Prof. Dr. Serap NAZLI
Prof. Dr. Seval ERDEN
Prof. Dr. Seval FER
Prof. Dr. Sevgi AYDIN GÜNBATAR
Prof. Dr. Sevgi KÜÇÜKER
Prof. Dr. Sevgi ÖZGÜNGÖR
Prof. Dr. Sezer CİHANER
Prof. Dr. Sezgin VURAN
Prof. Dr. Sibel GÜNEYSU
Prof. Dr. Sibel KARAKELLE
Prof. Dr. Sinan AYAN
Prof. Dr. Sinan ERTEN
Prof. Dr. Soner POLAT
Prof. Dr. Soner YILDIRIM
Prof. Dr. Söngül TÜMKAYA
Prof. Dr. Stephen LAFER
Prof. Dr. Suna KAYMAK ÖZMEN
Prof. Dr. Süleyman CAN
Prof. Dr. Süleyman İNAN
Prof. Dr. Süleyman SOLAK
Prof. Dr. Sven PERSSON
Prof. Dr. Şendil CAN
Prof. Dr. Şenel POYRAZLI
Prof. Dr. Şengül Saime ANAGÜN
Prof. Dr. Şerife IŞIK
Prof. Dr. Şerife YÜCESOY
Prof. Dr. Şevki KÖMÜR
Prof. Dr. Şule BAYRAKTAR
Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN
Prof. Dr. Şükran TOK
Prof. Dr. Şükrü ADA
Prof. Dr. Taner ALTUN
Prof. Dr. Tangül KABAEL

Prof. Dr. Tao WANG
Prof. Dr. Teoman KESERCİOĞLU
Prof. Dr. Tevhide KARGIN
Prof. Dr. Theo WUBBELS
Prof. Dr. Tohit GÜNEŞ
Prof. Dr. Tuba ADA
Prof. Dr. Tuğba ÇENGELCİ KÖSE
Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN
Prof. Dr. Tuncay AKÇADAĞ
Prof. Dr. Tuncay ÖĞRETMEN
Prof. Dr. Turan PAKER
Prof. Dr. Turgay ÜNALAN
Prof. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ
Prof. Dr. Türkan ARGON
Prof. Dr. Türkan Doğan
Prof. Dr. Türkay Nuri TOK
Prof. Dr. Uğur SAK
Prof. Dr. Ursula CASANOVA
Prof. Dr. Ümit ŞAHBAZ
Prof. Dr. Vedat ÖZSOY
Prof. Dr. Vesile ALKAN
Prof. Dr. Vivienne BAUMFIELD
Prof. Dr. Vural HOŞGÖRÜR
Prof. Dr. Yahya ALTINKURT
Prof. Dr. Yasemin BAYYURT
Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON
Prof. Dr. Yasemin Gülbahar GÜVEN
Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ
Prof. Dr. Yasemin KIRKGÖZ
Prof. Dr. Yasemin KOÇAKUSLUEL
Prof. Dr. Yaşar KONDAKÇI
Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS
Prof. Dr. Yavuz AKPINAR
Prof. Dr. Yeşim ÇAPA AYDIN
Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU
Prof. Dr. Yeter ŞAHİNER
Prof. Dr. Yıldız GÜVEN
Prof. Dr. Yıldız KIZILABDULLAH
Prof. Dr. Yusif MAMMADOV
Prof. Dr. Yusuf BUDAK
Prof. Dr. Yusuf ŞAHİN
Prof. Dr. Yücel KABAPINAR
Prof. Dr. Yüksel KAVAK
Prof. Dr. Zekeriya GÜNEY
Prof. Dr. Zekeriya NARTGÜL
Prof. Dr. Zerrin TURAN
Prof. Dr. Zeynep Deniz YÖNDEM
Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL
Prof. Dr. Zeynep KARATAŞ

Prof. Dr. Zuhul OKAN
Doç. Dr. Abbas ERTÜRK
Doç. Dr. Abdullah Cem ÖZAL
Doç. Dr. Abdullah MERT
Doç. Dr. Abdullah UĞUR
Doç. Dr. Abdurrahman ŞAHİN
Doç. Dr. Adem Peker
Doç. Dr. Adnan TAŞGIN
Doç. Dr. Ahmet AYIK
Doç. Dr. Ahmet BAŞAL
Doç. Dr. Ahmet CİHANGİR
Doç. Dr. Ahmet ERDOĞAN
Doç. Dr. Ahmet ÖZMEN
Doç. Dr. Ahmet YAMAÇ
Doç. Dr. Ahmet YILDIZ
Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN
Doç. Dr. Ahu ARICIOĞLU
Doç. Dr. Ali Gürsan SARAÇ
Doç. Dr. Ali KIŞ
Doç. Dr. Ali Korkut ULUDAĞ
Doç. Dr. ALİ MERCİ
Doç. Dr. Ali ÖZKAYA
Doç. Dr. Ali Serdar SAĞKAL
Doç. Dr. Ali YILDIZ
Doç. Dr. Aliye Erdem HARBELİOĞLU
Doç. Dr. Alper SİNAN
Doç. Dr. Alper YETKİNER
Doç. Dr. Arif BAKLA
Doç. Dr. Arslan BAYRAM
Doç. Dr. Arzu ARIKAN
Doç. Dr. Arzu KARÇKAY TAŞDELEN
Doç. Dr. Arzu ÖZKAN CEYLAN
Doç. Dr. Asiye TOKER GÖKÇE
Doç. Dr. Aslı TAYLI
Doç. Dr. Ayalp Talun İNCE
Doç. Dr. Ayhan BABAROĞLU
Doç. Dr. Aylin ÇAM
Doç. Dr. Aynur BİLİR
Doç. Dr. Aysel ÇOBAN
Doç. Dr. Aysel Esen ÇOBAN
Doç. Dr. Aysel TÜFEKÇİ
Doç. Dr. Aysun ÖZTUNA KAPLAN
Doç. Dr. Ayşe ÇİFTÇİ
Doç. Dr. Ayşe MEMİŞ
Doç. Dr. Ayşe Nesibe ÖNDER
Doç. Dr. Ayşe OKVURAN
Doç. Dr. AYŞE SAVRAN GENCER
Doç. Dr. Ayşe YALÇIN ÇELİK
Doç. Dr. Ayşe YENİLMEZ

- Doç. Dr. Ayşegül BAYRAKTAR
Doç. Dr. Ayşegül DERMAN
Doç. Dr. Ayşen ESEN ÇOBAN
Doç. Dr. Ayşenur Kutluca CANBULAT
Doç. Dr. Ayten KIRIŞ AVAROĞULLARI
Doç. Dr. Bahadır NAMDAR
Doç. Dr. Bahadır YILDIZ
Doç. Dr. BAKİ DUY
Doç. Dr. Baki ŞAHİN
Doç. Dr. Banu ALTUNAY ARSLANTEKİN
Doç. Dr. Barış EROĞLU
Doç. Dr. Bayram ÇETİN
Doç. Dr. Behçet ÖZNACAR
Doç. Dr. Behsat SAVAŞ
Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ
Doç. Dr. Berna ARSLAN
Doç. Dr. Berna AYGÜN
Doç. Dr. Berna AYTAÇ
Doç. Dr. Berna CANTÜRK GÜNHAN
Doç. Dr. Berna GÜCÜM
Doç. Dr. Berna ÜRÜN KARAHAN
Doç. Dr. Bertan AKYOL
Doç. Dr. Beyza KAPÇAK IŞIKSUNGUR
Doç. Dr. Bilge UZUN
Doç. Dr. Birgül ÇAKIR
Doç. Dr. Birsal AYBEK
Doç. Dr. Buket KORKUT RAPTİS
Doç. Dr. Buket YAKMACI GÜZEL
Doç. Dr. Burcu AKHUN
Doç. Dr. Burcu ANILAN
Doç. Dr. Burcu ATAR
Doç. Dr. Burcu BECEREN ÖZDEMİR
Doç. Dr. Burcu ŞENLER
Doç. Dr. Burçak BOZ
Doç. Dr. Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR
Doç. Dr. Burçin TÜRKKAN
Doç. Dr. Bülent ÇETİNKAYA
Doç. Dr. Canan KOÇ
Doç. Dr. Canay DEMİRHAN İŞCAN
Doç. Dr. Celal Tayyar UĞURLU
Doç. Dr. Cem Sinan ARSLAN
Doç. Dr. Cem TOPSAKAL
Doç. Dr. Cemal KALSEN
Doç. Dr. Cenk AKBIYIK
Doç. Dr. Cihat DEMİR
Doç. Dr. Coşkun KÜÇÜKTEPE
Doç. Dr. Çağla GÜR
Doç. Dr. Çetin TÜRKYILMAZ
Doç. Dr. Çiğdem ALDAN KARADEMİR
Doç. Dr. Davut SARITAŞ
Doç. Dr. Demet BARAN BULUT
Doç. Dr. Deniz GÜLLEROĞLU
Doç. Dr. Derya ASI
Doç. Dr. Didem AKYÜZ
Doç. Dr. Didem ÇETİN
Doç. Dr. Didem KILIÇ MOCAN
Doç. Dr. Dilek ÇELİKLER
Doç. Dr. Dilek GENÇTANRIM KURT
Doç. Dr. Dilşat PEKER ÜNAL
Doç. Dr. Duygu SÖNMEZ
Doç. Dr. Ebru AYLAR
Doç. Dr. Ebru DERETARLA GÜL
Doç. Dr. Ege AKGÜN
Doç. Dr. Elif ATABEK YİĞİT
Doç. Dr. Elif Bengi ÜNSAL ÖZBERK
Doç. Dr. Elvan GÜNEL
Doç. Dr. Elvan ŞAHİN
Doç. Dr. Emine ÇİL
Doç. Dr. Emine DURMUŞ
Doç. Dr. Emine ÖNEN
Doç. Dr. Emine ZEHRA TURAN
Doç. Dr. Emrah GÜL
Doç. Dr. Ender DURUALP
Doç. Dr. Engin ADER
Doç. Dr. Enver YOLCU
Doç. Dr. Erdal ARSLAN
Doç. Dr. Erdal KÜÇÜKER
Doç. Dr. Eren Halil ÖZBERK
Doç. Dr. Eren VURAL
Doç. Dr. Ergül DEMİR
Doç. Dr. Erkan ÇER
Doç. Dr. Erkan KIRAL
Doç. Dr. Erkan KÜLEKÇİ
Doç. Dr. Erkan TABANCALI
Doç. Dr. Erol ÖZÇELİK
Doç. Dr. Ersin KARADEMİR
Doç. Dr. Ersin TÜRE
Doç. Dr. Ertuğ CAN
Prof. Dr. Esmâ BULUŞ KIRIKKAYA
Doç. Dr. Esmâ HACİEMİNOĞLU
Doç. Dr. Esra BOZKURT ALTAN
Doç. Dr. Evren ŞUMUER
Doç. Dr. Evrim ÇETİNKAYA YILDIZ
Doç. Dr. Evrim ERBİLGİN
Doç. Dr. Eylem DAYI
Doç. Dr. Eylem Gökçe TÜRK
Doç. Dr. Ezgi GÜVEN YILDIRIM
Doç. Dr. Ezgi TOPLU Demirtaş

- Doç. Dr. Fadime ULUSOY
Doç. Dr. Fahriye HAYIRSEVER
Doç. Dr. Fatih BEKTAŞ
Doç. Dr. Fatih KEZER
Doç. Dr. Fatih YILMAZ
Doç. Dr. Fatma ÇALIŞANDEMİR
Doç. Dr. Fatma Özlem SAKA
Doç. Dr. Fatma TEZCAN
Doç. Dr. Fatma ÜNAL
Doç. Dr. Fatoş KORKMAZ
Doç. Dr. Fazilet TAŞDEMİR
Doç. Dr. Ferhan GÜNDÜZ
Doç. Dr. Fevziye SAYILAN KOCAYİĞİT
Doç. Dr. Filiz AKAR
Doç. Dr. Fulya ZORLU
Doç. Dr. Funda NAYIR
Doç. Dr. Gamze ABUR
Doç. Dr. Gamze SART
Doç. Dr. Gizem UYUMAZ
Doç. Dr. Gökçe GÖKALP
Doç. Dr. Gökhan ATİK
Doç. Dr. Gökhan ÖZTÜRK
Doç. Dr. Göksu Gözen ÇITAK
Doç. Dr. Gözde İNAL KIZILTEPE
Doç. Dr. Gözdegül ARIK KARAMIK
Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU
Doç. Dr. Gülce COŞKUN ŞENTÜRK
Doç. Dr. Gülenaz SELÇUK
Doç. Dr. Gülfem SARP KAYA AKTAŞ
Doç. Dr. Güliz AYDIN
Doç. Dr. Güliz KARAARSLAN SEMİZ
Doç. Dr. Gülseren KARAGÖZ AKAR
Doç. Dr. Gülsüm AKYOL
Doç. Dr. Gülten KOÇ
Doç. Dr. GÜNEŞ SALI
Doç. Dr. Gürsoy AKÇA
Doç. Dr. Hakan IŞIK
Doç. Dr. Hakan KOĞAR
Doç. Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU
Doç. Dr. Hale KOÇER
Doç. Dr. Halil İbrahim KAYA
Doç. Dr. Halim ÇAVUŞOĞLU
Doç. Dr. Halise Kader ZENGİN
Doç. Dr. Halit KARALAR
Doç. Dr. Harun ŞAHİN
Doç. Dr. Hasan ESİCİ
Doç. Dr. Hasan Şahin KIZILCIK
Doç. Dr. Hatice COŞKUN
Doç. Dr. Hatice FIRAT
Doç. Dr. Hatice Gözde ERTÜRK KARA
Doç. Dr. Hatice KUMANDAŞ ÖZTÜRK
Doç. Dr. Hayal YAVUZ GÜZEL
Doç. Dr. Hayriye TUĞBA ÖZTÜRK
Doç. Dr. Hıdır KARADUMAN
Doç. Dr. Hilmi DEMİRAL
Doç. Dr. Hülya ERCAN
Doç. Dr. Hülya ERTAŞ
Doç. Dr. İbrahim TANRIKULU
Doç. Dr. İdil AKSÖZ EFE
Doç. Dr. İdris KAYA
Doç. Dr. İlhan KARATAŞ
Doç. Dr. İlker CIRIK
Doç. Dr. İsa Birkan GÜLDENOĞLU
Doç. Dr. İsmail HAKKI KIZILOLUK
Doç. Dr. Jacqueline GUSTAFSON
Doç. Dr. Kaan Zülfikar DENİZ
Doç. Dr. Kamil YILDIRIM
Doç. Dr. Kenan DEMİR
Doç. Dr. Kevser BAYKARA
Doç. Dr. Laura M. Reid MARKS
Doç. Dr. Levent YAYCI
Doç. Dr. Lokman TANRIKULU
Doç. Dr. M. Cem BABADOĞAN
Doç. Dr. Maide ORÇAN
Doç. Dr. Martha LASH
Doç. Dr. Mehmet Ertuğrul UÇAR
Doç. Dr. Mehmet İKbal YETİŞİR
Doç. Dr. Mehmet SAĞLAM
Doç. Dr. Mehmet TEYFUR
Doç. Dr. Mehmet ULAŞ
Doç. Dr. Melahat DEMİRBİLEK
Doç. Dr. Melek ALTIPARMAK KARAKUŞ
Doç. Dr. Melihan ÜNLÜ
Doç. Dr. Meltem GÖNDEN
Doç. Dr. Meral HAKVERDİ CAN
Doç. Dr. Merve Lütfiye ŞENTÜRK
Doç. Dr. Merve ÜNAL
Doç. Dr. Meryem ALTUN EKİZ
Doç. Dr. Meryem Nur AYDEDE
Doç. Dr. Mesut GÜN
Doç. Dr. Metin AŞÇI
Doç. Dr. Mevlüt GÜLMEZ
Doç. Dr. Mine ALADAĞ
Doç. Dr. Muhammet AVAROĞULLARI
Doç. Dr. Murat AKYILDIZ
Doç. Dr. Murat ERTEN
Doç. Dr. Mustafa ALTINKÖK
Doç. Dr. Mustafa DOĞRU

- Doç. Dr. Mustafa GİRGIN
Doç. Dr. Mustafa HAMALOSMANOĞLU
Doç. Dr. Mustafa Kemal ÖZTÜRK
Doç. Dr. Mustafa KIŞOĞLU
Doç. Dr. Mustafa ÖZMUSUL
Doç. Dr. Mustafa SEVER
Doç. Dr. Mücahit KÖSE
Doç. Dr. Müge ADNAN
Doç. Dr. Müge ŞEN
Doç. Dr. Münevver İLGÜN DİBEK
Doç. Dr. Nazan KAYTEZ
Doç. Dr. Nebiye KORKMAZ
Doç. Dr. Necdet AYKAÇ
Doç. Dr. Necla EKİNCİ
Doç. Dr. Necmettin TEKER
Doç. Dr. Nermin KARABACAK
Doç. Dr. Nesrin Diler SÖNMEZ
Doç. Dr. Nigar İpek EĞİLMEZ
Doç. Dr. Nihal YURTSEVEN
Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU
Doç. Dr. Nilgün Açık ÖNKAŞ
Doç. Dr. Nilgün TAŞTAN
Doç. Dr. Nilüfer ÖZCAN DEMİR
Doç. Dr. Nurgül Akmanoğlu
Doç. Dr. Nurhan ÖZTÜRK
Doç. Dr. Oğuz Serdar KESİCİOĞLU
Doç. Dr. Oğuzhan DALKIRAN
Doç. Dr. Okan BULUT
Doç. Dr. Oktay ASLAN
Doç. Dr. Oktay BEKTAŞ
Doç. Dr. Onur ÇALIŞKAN
Doç. Dr. Onur İŞBULAN
Doç. Dr. Onur ÖZMEN
Doç. Dr. Orkide BAKALIM
Doç. Dr. Osman Raşit İŞİK
Doç. Dr. Oylum AKKUŞ
Doç. Dr. Ömer KUTLU
Doç. Dr. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR
Doç. Dr. Ömür Gürel SELİMOĞLU
Doç. Dr. Ömür KOÇ
Doç. Dr. Öner ÇELİKKALELİ
Doç. Dr. Özcan DOĞAN
Doç. Dr. Özden FİDAN
Doç. Dr. Özge Metin ASLAN
Doç. Dr. Özgür ULUBEY
Doç. Dr. Özlem ALKAN ERSOY
Doç. Dr. Özlem ÇAKIR
Doç. Dr. Özlem ERYILMAZ MUŞTU
Doç. Dr. Özlem TAGAY
Doç. Dr. Özlem Yeşim ÖZBEK
Doç. Dr. Özlem YURT
Doç. Dr. Özlem YURT TARAKLI
Doç. Dr. Perihan GÜNEŞ
Doç. Dr. Pervin Oya TANERİ
Doç. Dr. Pınar BAĞÇELİ KAHRAMAN
Doç. Dr. Pınar FETTAHLIOĞLU
Doç. Dr. Pınar ŞAFAK
Doç. Dr. Pınar YILDIZ
Doç. Dr. Ramazan AKDOĞAN
Doç. Dr. Ramazan KARATAŞ
Doç. Dr. Ramazan YILMAZ
Doç. Dr. Ramin Aliyev
Doç. Dr. Raşit AVCI
Doç. Dr. Recep ERCAN
Doç. Dr. Refik TURAN
Doç. Dr. Rıza AKYÜREK
Doç. Dr. Saadet KURU ÇETİN
Doç. Dr. Sabahat BURAK
Doç. Dr. Sabit MENTEŞE
Doç. Dr. Sabriye ŞENER
Doç. Dr. Sait ULUÇ
Doç. Dr. Sakine Gülfem ÇAKIR
Doç. Dr. Salih ÇAKMAK
Doç. Dr. Salim SEVER
Doç. Dr. Seda DONAT BACIOĞLU
Doç. Dr. Sedat İŞIKLI
Doç. Dr. Sedat İNCE
Doç. Dr. Sedef CANBAZOĞLU BİLİCİ
Doç. Dr. Seher YALÇIN
Doç. Dr. Selmin BİLEN
Doç. Dr. Semra SÜTGİBİ
Doç. Dr. Semra TİCAN BAŞARAN
Doç. Dr. Serap EMİR
Doç. Dr. Serkan ARIKAN
Doç. Dr. Serpil ALPTEKİN
Doç. Dr. Servet GÖZETLİK
Doç. Dr. Seval DENİZ KILIÇ
Doç. Dr. Seval KÜÇÜKTEPE
Doç. Dr. Sevda BARUT
Doç. Dr. Sevilay KİLMEN
Doç. Dr. Sevim SEVGİ
Doç. Dr. Sezai KOÇYİĞİT
Doç. Dr. Sezer Sabriye İKİZ
Doç. Dr. Sezgi SARAÇ
Doç. Dr. Sibel TURHAN TUNA
Doç. Dr. Simla COURSE
Doç. Dr. Sinan KOÇYİĞİT
Doç. Dr. Sinem Seze EVCAN

- Doç. Dr. Sonnur KÜÇÜK KILIÇ
Doç. Dr. Soner AKŞEHİRLİ
Doç. Dr. Suat CAKOVA
Doç. Dr. Sunagül SANİ BOZKURT
Doç. Dr. Süleyman KARATAŞ
Doç. Dr. Sündüs YERDELEN
Doç. Dr. Şadan ÖKMEN
Doç. Dr. Şahin DANIŞMAN
Doç. Dr. Şahin KESİCİ
Doç. Dr. Şakir ÇINKIR
Doç. Dr. Şemseddin GÜNDÜZ
Doç. Dr. Şenay YAPICI
Doç. Dr. Şenol SEZER
Doç. Dr. Şerife Gonca ZEREN
Doç. Dr. Şerife Koza ÇİFTÇİ
Doç. Dr. Şeyda Deniz TARIM
Doç. Dr. Şeyma Şengil AKAR
Doç. Dr. Şükran KILIÇ
Doç. Dr. Tarık SOYDAN
Doç. Dr. Temel TOPAL
Doç. Dr. Tezcan KARTAL
Doç. Dr. Tuba YOKUŞ
Doç. Dr. Tuğba ÇELİK
Doç. Dr. Tuğba HORZUM
Doç. Dr. Tuğba HOŞGÖR
Doç. Dr. Tuğba SARI
Doç. Dr. Turan Akman ERKILIÇ
Doç. Dr. Turgut TÜRKDOĞAN
Doç. Dr. Tülin Şener KILINÇ
Doç. Dr. Türkan AKSU
Doç. Dr. Ufuk AKBAŞ
Doç. Dr. Uğur AKIN
Doç. Dr. Ümit DEMİRAL
Doç. Dr. Ümüt AKAGÜNDÜZ
Doç. Dr. Ünal BOZYER
Doç. Dr. Vahit BADEMCİ
Doç. Dr. Veli BATDI
Doç. Dr. Yagut ALİYEVA
Doç. Dr. Yakup DOĞAN
Doç. Dr. Yalçın YALAKİ
Doç. Dr. Yasemin ESEN
Doç. Dr. Yasemin HACIOĞLU
Doç. Dr. Yasemin TAŞ
Doç. Dr. Yılmaz TONBUL
Doç. Dr. Yunus PINAR
Doç. Dr. Yusuf SÜLÜN
Doç. Dr. Yücel FİDAN
Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ
Doç. Dr. Zehra ATBAŞI
Doç. Dr. Zekeriya ÇAM
Doç. Dr. Zeliha YAZICI
Doç. Dr. Zeynel HAYRAN
Doç. Dr. Zeynep ATİK
Doç. Dr. Zeynep EKEN
Doç. Dr. Zeynep UĞURLU
Doç. Dr. Zihniye OKRAY
Doç. Dr. Zöhre KANMAZ KAYA
Doç. Dr. Zeynep KILIÇ
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet CAN
Dr. Öğr. Üyesi Ali İHSAN BENZER
Dr. Öğr. Üyesi Aslı YILDIRIM POLAT
Dr. Öğr. Üyesi Aysin ŞENEL
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe BENGİSOY
Dr. Öğr. Üyesi Başak KARATEKE
Dr. Öğr. Üyesi Betül BARUT
Dr. Öğr. Üyesi Birgül ÇAKIR YILDIRIM
Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem İŞ GÜZEL
Dr. Öğr. Üyesi Demet SEVER
Dr. Öğr. Üyesi Derya ATİK KARA
Dr. Öğr. Üyesi Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Elif ÇİMŞİR
Dr. Öğr. Üyesi Emre EV ÇİMEN
Dr. Öğr. Üyesi Engin KARAHAN
Dr. Öğr. Üyesi Eren KESİM
Dr. Öğr. Üyesi Esin YILMAZ KOĞAR
Dr. Öğr. Üyesi Gonca ULUDAĞ
Dr. Öğr. Üyesi Gülçin OFLAZ
Dr. Öğr. Üyesi Güzin YASEMİN TUNÇAY
Dr. Öğr. Üyesi Handan DOĞAN
Dr. Öğr. Üyesi Hatice GÖKÇE BİLGİÇ
Dr. Öğr. Üyesi Işıl KELLEVEZİR
Dr. Öğr. Üyesi Kenan BULUT
Dr. Öğr. Üyesi M. EMRE SEZGİN
Dr. Öğr. Üyesi Meltem ÇENGEL SCHOVILLE
Dr. Öğr. Üyesi Murat Doğan ŞAHİN
Dr. Öğr. Üyesi Nihal KURUOĞLU MACCARIO
Dr. Öğr. Üyesi Nilay ÖZTÜRK
Dr. Öğr. Üyesi Nilgün KURU ALICI
Dr. Öğr. Üyesi Özlem CEZİKTÜRK
Dr. Öğr. Üyesi Özlem MELEK ERBİL KAYA
Dr. Öğr. Üyesi Sekvan KUZU
Dr. Öğr. Üyesi Selda ARAS
Dr. Öğr. Üyesi Sema ÜNLÜER
Dr. Öğr. Üyesi Serpil KALAYCI
Dr. Öğr. Üyesi Sinan SCHREGLMANN
Dr. Öğr. Üyesi Türkan ÇELİK
Dr. Öğr. Üyesi Türker TOKER
Dr. Öğr. Üyesi Vesile AYKAÇ

Dr. Öğr. Üyesi Zerrin TOKER
Dr. Öğr. Üyesi Adem ÇİLEK
Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül AKINCI COŞGUN
Dr. Öğr. Üyesi Celal GÜLŞEN
Dr. Öğr. Üyesi Emine Hande AYDOS
Dr. Öğr. Üyesi Esra KIZILAY
Dr. Öğr. Üyesi Hakan TURAN
Dr. Öğr. Üyesi Rıdvan KARABULUT
Dr. Öğr. Üyesi Suna ÇÖĞMEN
Dr. Öğr. Üyesi Yakup YILDIRIM
Dr. Öğr. Üyesi Yurdagül BOĞAR
Dr. Ali YILMAZ
Dr. Çiğdem AYTEKİN
Dr. Göksel ERDEM
Dr. Ayşenur ÖZTÜRK
Dr. Oya AKYILDIZ
Dr. Pınar KIZILHAN
Dr. Savaş ERGÜL
Dr. Ersin ŞAHİN
Dr. Ramazan ERTÜRK
Dr. Remzi YILDIRIM
Dr. Seçil Dayıoğlu
Öğr. Gör. Dr. Kazım ARTUT
Öğr. Gör. Dr. Mahmut ARIKAN
Öğr. Gör. Dr. Mehmet YAPICI
Öğr. Gör. Dr. Murat CANPOLAT
Arş. Gör. Burak ASMA
Arş. Gör. Dr. Aylin ALBAYRAK SARI
Arş. Gör. Dr. Burcu ULUTAŞ
Arş. Gör. Dr. Funda EKİCİ
Arş. Gör. Dr. H. Çiğdem YAVUZ
Arş. Gör. Dr. Nurcan TEKİN
Arş. Gör. Fatma Şeyma KOÇ
Arş. Gör. Fulya SOĞUKSU
Arş. Gör. Özge ERDEMLİ

İÇİNDEKİLER

<i>Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim: Bir Topluma Hizmet Uygulaması</i>1 <i>Abdullah Çetin, Harika Özge Arslan</i>	1
<i>Evim Yeryüzü: Kültüre Duyarlılık Becerileri Programının Etkililiğinin İncelenmesi</i>19 <i>Abdolvahap YORGUN, Serdal MERT, Gülşah ÇÖKER</i>	19
<i>Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Kazanım ve Konularının Temel Yaşam Becerileri ve Değerler Açısından İncelenmesi</i>30 <i>Ahmet AKKAYA, Nihat Çalışkan</i>	30
<i>Türkiye'nin Dış Ticareti ve Dünya Pazarlarındaki Yerinin Lise Coğrafya Öğretimine Yansımaları</i>47 <i>Ali İLHAN</i>	47
<i>Coğrafya Öğretiminde Coğrafi İşaret Kavramı ve Türkiye'deki Örnekleri</i>65 <i>Ali İLHAN</i>	65
<i>Rutin Olmayan Problem Çözmede Üstbilişin İncelenmesi: Çoklu-Yöntem Görüşme Tekniği</i>82 <i>Fatmanur AKŞAN SELÇUK, Betül BARUT</i>	82
<i>Özel Yetenekli Öğrenenler için "Çocuklar İçin Felsefe" Eğitiminin Anlamı</i>100 <i>Burak AYDOĞAN</i>	100
<i>Sokratik-Ötesi Sorgulama'yı Biçimlendirmek</i>113 <i>Burcu Seher ÇALIKOĞLU</i>	113
<i>Resimli Çocuk Kitaplarıyla "Göç ve Göçmen" Kavramlarına İlişkin Okur Tepkilerinin İncelenmesi</i>124 <i>Burcu SEL</i>	124
<i>Etkili Öğretim İçin Teknoloji Gerekli Mi? Öğretmen Adaylarının Perspektifinden Bir Çalışma</i>139 <i>Tezcan KARTAL, Büşra KARTAL</i>	139
<i>Meslek Lisesi Öğrencilerinin Problem Kurma Becerileri: Fonksiyonel Düşünme</i>158 <i>Betül BARUT, Canan BEKLEN</i>	158
<i>Sosyobilimsel Bir Konunun Öğretiminde Ortaokul Öğrencilerinin Tartışmacı Tutumlarının İncelenmesi: GDO Örneği</i>176 <i>Cansu Handan HACIOĞLU, Tezcan KARTAL</i>	176
<i>Türkiye'de Okul Öncesi Dönemde Matematik Alanındaki Araştırmaların Genel Eğilimlerinin İncelenmesi</i>191 <i>Cansu TUTKUN</i>	191
<i>Okulların Değişime Açıklığı ve Örgütsel Dayanıklılığı</i>210 <i>Cem AKIN, Refik BALAY</i>	210

<i>Ses ve Nefes Eğitiminin Sesin Akustik Parametrelerine Etkisi</i>	224
<i>Cemal BIYIKLI, Sadık KÜNDÜROĞLU, Hakan ÖZTÜRK</i>	
<i>Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Özerk Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi Investigation of Autonomous Learning Levels of Medical Faculty Students</i>	242
<i>Çetin TORAMAN, Mustafa Onur YURDAL</i>	
<i>Covid-19 Sürecinde Öğretmenlerin Sosyal Destek Durumları: Kaynaklar ve Yaşantılar</i>	253
<i>Deniz GÜLMEZ, H. İrem ÖZTEKE KOZAN</i>	
<i>Türkiye’de Matematik ve Fen Eğitiminde Kaygı Konusunda Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Tematik ve Metodolojik Eğilimleri</i>	264
<i>Cenk KEŞAN, Gökçe OK, Deniz KAYA</i>	
<i>Cebirsel İfadelerin Öğretiminde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) İçeriklerinin Öğrencilerin Başarılarına ve Derse Katılımlarına Etkisi</i>	281
<i>Deniz KAYA, Cenk KEŞAN</i>	
<i>Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Uzaktan Eğitimden Memnuniyet Düzeylerinin İncelenmesi</i>	296
<i>Çetin TORAMAN</i>	
<i>Belirli Gün ve Haftalar ile ilgili Çalışmaların İncelenmesi ve Yaratıcı Drama Atölyelerinin Geliştirilmesi</i>	310
<i>Gül DALGAR, Yıldız MUTLU YILDIZ, Derya ARSLAN ÖZER</i>	
<i>Halk Eğitim Kurslarına Katılan Suriyeli Kadınların Eğitim Sürecine Dair Beklenti ve Deneyimleri</i>	329
<i>Duygu KAHYA HIZARCI, Birgül ULUTAŞ</i>	
<i>Öğretmenlerin Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Rollerine Olan Algılarının Örgütsel Bağlılık Davranışları ile İlişkisi</i>	342
<i>Eda KUYUCU, Çağlar ÇAĞLAR</i>	
<i>Matematik Eğitiminde Yapay Zeka</i>	363
<i>Bahadır Yıldız, Elif Ünüvar</i>	
<i>Cinsel Eğitime İlişkin Okul Psikolojik Danışmanlarının Okul Uygulamalarına Dair Görüşleri</i>	380
<i>Emine Sevginur BAŞARAN, O. Nejat AKFIRAT</i>	
<i>Görme Engeline Ek Engelleri Olan Küçük Çocuklara Sahip Aileler İçin Erken Müdahale Hizmetleri</i>	398
<i>Emine AYYILDIZ, Yeşim GÜLEÇ-ASLAN</i>	
<i>Göçmen Çocuklara Yönelik Eğitim Politikaları: İngiltere, Almanya ve Türkiye Karşılaştırması</i>	411
<i>Elif YILDIRIM, Ceren Deniz COŞKUN, Ceyda ŞENSİN</i>	
<i>Özel Eğitim Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi</i>	427
<i>Emre LAÇIN</i>	

<i>Görev Yeri Değişen Okul Yöneticilerinin Örgütsel Sosyalleşme Süreçlerine İlişkin Görüşleri</i>	436
<i>Esen ALTUNAY, Esen ALTUNAY</i>	
<i>Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı'nın 60-72 Aylık Çocukların Fen Eğitiminde Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi</i>	452
<i>Esra DOĞANAY KOÇ, Gülden UYANIK</i>	
<i>Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersinde Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Kullanımına Yönelik Tutum ve Düşünceleri</i>	471
<i>Fatma DEMİRTAŞ, Alptürk AKÇÖLTEKİN</i>	
<i>Göçle Gelen Bireylerin Topluma Uyumlandırılması İçin Pazarlanabilir Bir Ürün Olarak Eğitim</i>	486
<i>Fatma İrem KONYALIOĞLU, Işıl KELLEVEZİR</i>	
<i>Disiplinler Arası Bir Doğa Eğitimi Projesinin Ortaokul Öğrencilerinin STEM'e Yönelik Tutumlarına Etkisi</i>	494
<i>Fatma KESKİNKILIÇ</i>	
<i>İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Programlama Öğretiminde Fiziksel Programlama Araçlarının Etkisi</i>	501
<i>Fatma KESKİNKILIÇ</i>	
<i>Dezavantajlı Gruplar İçerisinde Yer Alan Suriyeli Sığınmacıların Uyum ve Çocuklarının Eğitim Sorunları</i>	510
<i>Ferhan GÜNDÜZ</i>	
<i>Türkiye ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Analizi</i>	529
<i>Ali Mert TAŞKIN, Fisun BOZKURT</i>	
<i>Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyleri ve Cinsiyet Değişkenleri Açısından STEM Eğitimi Tutum ve Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi</i>	543
<i>Gamze KILIÇ, Pınar FETTAHLIOĞLU</i>	
<i>Hemşirelik Eğitimine Yeni Bir Bakış: Akademik Öz Yeterlilik</i>	563
<i>Gonca AKTAY, Ayşe ÇİÇEK KORKMAZ</i>	
<i>Türkiye'de Yer Bilimleri Konularıyla İlgili Yayımlanmış Tezlerin İncelenmesi</i>	572
<i>Gonca ÇAKMAK, Gizem ARBATUN</i>	
<i>Yetişkinlerde Çevrimiçi Kumar Bağımlılığının Suçluluk ve Depresyon ile İlişkisinin İncelenmesi</i>	591
<i>Gülşenem TEPE, Bilal KALKAN</i>	
<i>Yetenek Göçü Bağlamında Üstün Yeteneklilerin Eğitimini Yeniden Düşünmek</i>	607
<i>Gülşah AVCI DOĞAN</i>	
<i>Çocuklar İçin Felsefe ile Empati Becerisini Geliştirme</i>	623
<i>Halime Benan DAL, Derya ARSLAN ÖZER</i>	

<i>İlköğretim Okullarında Dağıtımçı Liderliğin Örgütsel Stres ile İlişkisi</i>	642
<i>Hamza ARIK, Çağlar ÇAĞLAR</i>	
<i>Ortaokul Öğrencilerinde Akademik Başarı Baskısını Azaltmak İçin Hazırlanan Ebeveyn Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi</i>	660
<i>Hatice ÖZGEN</i>	
<i>Ergenlerde Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı ile Saldırganlık ve Dürtüsellik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi</i>	672
<i>Hilal DAĞDEVİRAN, Bilal KALKAN</i>	
<i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğlence Eğilimlerinin Duygu Düzenleme Becerilerini Yordayıcılığının İncelenmesi</i>	687
<i>Hilal YILMAZ, Rengin ZEMBAT</i>	
<i>2010-2021 Yılları Arasında Fen Bilimleri Eğitimi Alanında Teknoloji Kullanılan Lisansüstü Tezlerin ve Önerilerinin Derlenmesi</i>	704
<i>Ilgım ÖZERGÜN, Alptürk AKÇÖLTEKİN</i>	
<i>İlkokul Matematik Ders Kitaplarının Görselleştirme Yaklaşımı Açısından İncelenmesi</i>	722
<i>Hülya COŞKUN, Özlem DOĞAN TEMUR</i>	
<i>Öğretmen Öz-Yeterliliği ile İlgili Yapılmış Çalışmaların Bibliyometrik Analizi</i>	740
<i>Hatice İrem ÖZTEKE KOZAN, Deniz GÜLMEZ</i>	
<i>Akıcı Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama: DEM-OKU Kullanımı</i>	752
<i>Abdulkadir ÇINAR, Gülden BOZKUŞ-GENÇ</i>	
<i>Üniversitelerin Öğretme-Öğrenme Merkezi İşlevleri ve Öğretim Teknolojileri Politikalarının İncelenmesi</i>	767
<i>Kerem ERMIŞ</i>	
<i>Sinema Filmlerinin Öğretimsel Değerine Yönelik Algıların İncelenmesi: Bir Metafor Çalışması</i>	778
<i>M. Emir RÜZGAR</i>	
<i>Madde Bağımlısı Bireylerin Sosyal Dışlanma Durumlarının İncelenmesi</i>	797
<i>Mehmet Eren KÜÇÜKDOĞAN, Bilal KALKAN</i>	
<i>Türkiye’de Özel Eğitimle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi</i>	812
<i>Mehmet İNCE, Şule FIRAT DURDUKOCA</i>	
<i>Farklı Öğretim Programlarındaki Öğretmen Adaylarının STEM Eğitimi Hakkındaki Görüşleri</i>	823
<i>Mehmet ŞAHİN, Cenk KEŞAN, Gökçe OK, Deniz KAYA</i>	
<i>İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Etkinlik Geliştirme Becerilerinin İlişkilendirme Boyutunda İncelenmesi</i>	838
<i>Melisa Ayça KARACAKÖYLÜ, Melike TURAL SÖNMEZ</i>	

<i>Lisansüstü Öğrenci Görüşlerine Göre Akademik Kendileşme</i>	858
<i>Miray DOĞAN, Hasan ARSLAN</i>	
<i>Okul Öncesi Eğitimde Açılan Özel Eğitim Sınıflarına İlişkin Veli ve Öğretmen Görüşleri</i>	875
<i>Yüksel GÜNDÜZ, Meral KILIÇ</i>	
<i>Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi</i>	891
<i>Merve SÖĞÜT, Pınar FETTAHLIOĞLU</i>	
<i>2019 TIMSS USA Matematiğe Yönelik Duyuşsal Özelliği Ölçen Maddelerine Yapılan Ölçme Değişmezliği</i>	909
<i>Merve KILIÇ</i>	
<i>Öğretmen Yetiştirme Temalı Tezlerin Değerlendirilmesi</i>	932
<i>Murat KORUCUK</i>	
<i>Kapsayıcı Eğitim Çerçevesinde Eğitim Kurumlarının Erişilebilirliği: Artvin İli Örneği</i>	949
<i>Mustafa CEYLAN</i>	
<i>Suriyeli Çocukların Ebeveynlerinin Gözünden Okul Öncesi Eğitim</i>	957
<i>Mustafa BOZKURT, SibelSÖNMEZ, Sibel BOZKURT</i>	
<i>Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematiksel Modelleme Deneyimi: Mantar Problemi</i>	969
<i>Mustafa GÖK, Ahmet Ala SARIMURAT</i>	
<i>İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Purdue Modeli Deneyimi: EBOB-EKOK Örneği</i>	982
<i>Mustafa GÖK, Tuğba Yulet YILMAZ</i>	
<i>8. Sınıf Düzeyindeki STEM Uygulamalarının Öğrencilerin STEM Beceri Düzeylerine Yönelik Algılarına Etkisi</i>	993
<i>Mustafa GÖK, Nihal DEMİR</i>	
<i>Öğretim Elemanlarının Dijital Yaratıcılık Zekâları</i>	1008
<i>M. Tuncay SARITAŞ, Serpil GÜNAYDIN</i>	
<i>Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıklarının İncelenmesi</i>	1018
<i>Nahide İrem AZİZOĞLU</i>	
<i>Fen Öğretmen Adaylarının Artırılmış Gerçeklik Uygulamaları Algılarının Modellemeye Yönelik Düşünceleri ile İlişkinin İncelenmesi</i>	1031
<i>Nesrin Ürün ARICI, Emre YILDIZ</i>	
<i>Bağımsız Anaokulunda Görev Yapan Okul Müdürlerinin Yaratıcı Öğretmen Kavramına İlişkin Görüşleri</i>	1043
<i>Sevil YAVUZKILIÇ</i>	
<i>4-6 Yaş Arası Çocuklarda Görsel-İşitsel Araçlarla Fransızca Öğretimi</i>	1051
<i>Sevinç AKDOĞAN ÖZTÜRK</i>	

Üniversite Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerileriyle İlgili Algılarını Anlamak: Nitel Bir Çalışma	1059
Sibel DURU, Erdiç DURU, Asuman Duatepe PAKSU, Murat BALKIS, Mehmet Emin BAKAY	
Fen Eğitiminde Mühendislik Tasarım Süreci Döngüsünün Robotik Kodlama Uygulamalarına Uyarlanması Konu Alanı: Fen Eğitimi	1073
Nevin KOZCU ÇAKIR, Suna KARLIDAĞ	
Çevrimiçi Oyun Bağımlılığının Uyku Problemleri ve Anksiyete ile İlişkisinin İncelenmesi	1091
Sümevra YIKILMAZ, Bilal KALKAN	
Özel Gereksinimli Bireyler ve Öğretmen Adaylarıyla Gerçekleştirilen Etkinliklere Yönelik Beklentiler	1097
Şenay BAŞ, Mahmude ÖZER	
Otizimli Bireylerde Fiziksel Aktivitelerin Öğrencinin Sosyal Becerilerine Etkisinin Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi	1114
Şerife Şenay İLİK	
Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Aritmetik Ortalama Problemlerini Çözüm Stratejilerinin İncelenmesi	1125
Şeyda AYDIN KARACA, Zeynep Sonay AY	
Bağlam Temelli Sözcük Öğretim Yönteminin Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sözcük Öğrenimine Etkisi	1134
Tuba YURTSEVEN	
Akademik Motivasyon, Öz-düzenleme ve Akademik Ertelemenin Çevrimiçi Eğitimdeki Akademik Doyum ile İlişkisi	1151
Tuğçe SOYSAL, Bilal KALKAN	
Öğretmenlerin Algılanan Sosyal Destek, Yalnızlık, Psikolojik İyi Oluş ve Mesleki Doyumlarının İncelenmesi	1168
Ufuk AKTAŞ	
Türkiye'de Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Güvenlik Becerileri Öğretimine İlişkin Görüşleri	1183
Hasan KÖSE, Gökhan İNCE, Nevin GÜNER YILDIZ	
Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Cebire Yaklaşımlarının Temel Kavramları Tanımlamaları Üzerinden İncelenmesi	1195
Nilüfer ZEYBEK, Esra DEMİRAY	
Okul Öncesi Öğretmen Adayları Öğretim Teknolojilerini Nasıl Değerlendiriyorlar?	1209
Nisa BAŞARA BAYDİLEK	
Üniversite Öğrencilerinin Yeni Medya Okuryazarlık Düzeyleri	1223
Neşe Sevim ÇIRAK, Osman EROL	

<i>Türkiye’de Yapılmış Artırılmış Gerçeklik ve Sanal Gerçeklik Uygulamalarına Yönelik Araştırmaların İncelenmesi</i>	1235
<i>Orhan AKTAŞ, Belma BARAK</i>	
<i>Lisansüstü Öğrencilerin Tez Danışmanlarıyla Yaşadıkları Sorunlar</i>	1254
<i>Özge BIKMAZ BİLGEN</i>	
<i>Çocukların Gözünden Çocuk Hakları</i>	1276
<i>Özge TARHAN</i>	
<i>Halk Eğitimi Merkezlerinde Aktif Yaşlanma Algıları: Çanakkale İli Merkez Örneği</i>	1292
<i>Özlem DEMİRBAŞ, Hasan ARSLAN</i>	
<i>Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerine İlişkin Türkiye’de Yapılmış Tezlerin İncelenmesi</i>	1309
<i>Özlem YAĞCIOĞLU, Esra KANLI</i>	
<i>Aile ve Okul Arasındaki Köprü: Veli Toplantıları</i>	1323
<i>Raziye GÜNAY BİLALOĞLU, İmray NUR</i>	
<i>Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlılıkları ve Motivasyonları Arasındaki İlişki</i>	1339
<i>Rümeysa KULOĞLU, Asiye ŞENGÜL AVŞAR</i>	
<i>Halkla İlişkiler ve Okul Yönetimi Yönünden Önemi</i>	1351
<i>Sabit MENTEŞE, Metin DOĞAN</i>	
<i>Dil Eğitimi Alanında Çalışan Öğretmenlerin Birlikte Öğretim Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi</i>	1364
<i>Saim AKMAN, Süleyman ARSLANTAŞ</i>	
<i>Temel Eğitimde Uygulanan Okul Sosyal Hizmetinin Değerlendirilmesi</i>	1384
<i>M.Serhat SEMERCİOĞLU</i>	
<i>Etkinliklerle Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerine ve Standartlarına Etkisi</i>	1393
<i>Serkan ASLAN</i>	
<i>Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Elektrik ve Elektronik Teknolojileri Alanı Öğrencilerinin Geleceğe Yönelik Hedeflerinin İncelenmesi</i>	1408
<i>Serpil ŞEN GÜRER</i>	
<i>Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bir Bireyin Genç Yetişkinlik Dönemine İlişkin Deneyimleri</i>	1424
<i>Yeşim GÜLEÇ-ASLAN, Uğur YASSIBAŞ</i>	
<i>Göç - Eğitim Stilleri - Performatif İnşa</i>	1439
<i>Yesim KASAP CETİNGÖK</i>	

<i>Savunmacı Kötümserlik ve Sosyal Sorun Çözme: Bilişsel Esneklik-Kontrol, Bilişsel Duygu Düzenlemenin Aracılığı</i>	1449
<i>Yunus Emre GEÇİCİ, Esmâ GÖKSU, Elif AKTAŞ, Pelin YANIK, Ayşe Ezgi ERGÜN</i>	
<i>Türk Eğitim Sisteminde Denetimin Dünü, Bugünü ve Geleceği</i>	1466
<i>Yusuf BADAĞAN</i>	
<i>Sınıf Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Eleştirel Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Yapmış Oldukları Uygulamalar</i>	1483
<i>Yücel PEKGENÇ, Ayşegül KARABAY</i>	
<i>Öğrenci Görüşlerine Göre Sağlık Meslek Liselerinin Tercih Edilmesini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi</i>	1500
<i>Yüksel GÜNDÜZ, Kevser CANAL</i>	
<i>Okul Öncesi Erkek Öğretmenlerin Mesleki Rollerini</i>	1515
<i>Yeliz TEMLİ-DURMUŞ</i>	
<i>Öğretmen Adaylarının Gözünden Kapsayıcı Eğitim</i>	1522
<i>Z. Esra KETENOĞLU KAYABAŞI</i>	
<i>Ortaokul Öğrencilerinin Okul Algısının Metafor ve Resim Aracılığıyla İncelenmesi</i>	1531
<i>Zeliha SOLAK</i>	
<i>Ben Varım Projesinin Üniversite Öğrencilerinin Proje Yönetim Becerilerine Yansımaları</i>	1545
<i>Zeynep YILMAZ ÖZTÜRK</i>	
<i>20. Milli Eğitim Şurası Kararlarının Temel Eğitimde Fırsat Eşitliği Boyutu İle İlgili Öğretmen Görüşleri</i>	1556
<i>Zeynep YILMAZ ÖZTÜRK, Pelin İLHAN, Galip Çağatay GAYA</i>	
<i>Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ve Bişkek Sosyal Bilimler Üniversitesi Lisans Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerilerinin İncelenmesi</i>	1576
<i>Zinat ESENALİEVA, Hasan ARSLAN</i>	
<i>Matematik ve Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Covid-19 Pandemisinde Uzaktan Eğitime İlişkin Deneyimleri</i>	1590
<i>Büşra KARTAL, Tezcan KARTAL</i>	
<i>Mülteci Öğrencilerin Eğitim Süreçleri Bağlamında Öğretmenlerin Mesleki Gelişim İhtiyaçlarının Belirlenmesi</i>	1608
<i>Betül BALKAR, Filiz TUNCEL</i>	
<i>Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen Öğrenme Becerilerinin Öğrenme Stillerine Göre Değişiminin İncelenmesi</i>	1626
<i>Erkan ÇAVUMİRZA, Zübeyde Burçin GÜRBEY USTA, Hatice MERTOĞLU</i>	

Uzaktan Eğitimin Hizmet Kalitesine Yönelik Öğrenci Algı ve Beklentilerinin Belirlenmesi,Hizmet Kaitesi İle Öğrenci Bağlılığı ve Öğrenci Memnuniyeti Arasındaki İlişki	1643
<i>İlkay OKAY, Necmi GÖKYER</i>	
Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Bir Öğrencinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Durum Çalışması	1658
<i>Lokman ŞAHİN, Gülden BOZKUŞ-GENÇ</i>	
Sözcük Seçme Yöntemi: Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Sözcükler Üzerine Bir İnceleme	1672
<i>Mustafa AYDIN</i>	
Çizgi Filmlerdeki Çocuk Karakterlerin Öz Düzenleme Becerileri Kullanımlarına Yönelik İnceleme: Rafadan Tayfa Örneği	1688
<i>Kübra ÇELİK, Özlem DOĞAN TEMUR</i>	
Web 2.0 Destekli Matematik Öğretiminin Ortaokul Öğrencilerinin Cebirsel Düşünme Becerilerine ve Tutumlarına Etkisi	1699
<i>Mervegül IŞIK, Gülfem SARPKAYA AKTAŞ</i>	
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Tükenmişlik ve Empati Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi.....	1716
<i>Simge YAYLA, Esra KANLI</i>	
Beşinci Sınıf Matematik Ders Kitaplarındaki Finansal Okuryazarlık İlişkilendirme İçeriklerinin Karşılaştırılması	1728
<i>Emine Nur GÜMÜŞMADENOĞLU, Melike TURAL SÖNMEZ</i>	
Göçmen ve Mülteci Çocuklarının Adaptasyonu ve Eğitim Sorunları.....	1746
<i>Hörmet CAVADOVA, Gülzar HANBABAYEVA</i>	
Türkiye'deki Üniversitelerin Performans Göstergeleri	1753
<i>İbrahim ORTAŞ</i>	

Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim: Bir Topluma Hizmet Uygulaması

Abdullah ÇETİN

Millî Eğitim Bakanlığı

cetabdullah@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Harika Özge ARSLAN

Düzce Üniversitesi, Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi

harikaozge@gmail.com

Özet

Bireylerin eğitimi iş birliğini artırarak onların sosyalleşmesini sağlar. Bir süre sonra kitlelere yayılan etkileşim toplumun gelişimine katkı sağlar. Sürdürülebilir kalkınma için eğitim çalışmalarının amacı, sorunların bilincinde olan, var olan sorunları çözmeye istekli ve yeni sorunların ortaya çıkmasını önleyen bireylerin çevreye dönük davranışlara sahip olmasını sağlamaktır. Okullarda topluma hizmet uygulamaları da birey ve toplum bütünleşmesini küçük yaşlardan başlatıp yaşamın her anında sorumluluk sahibi, bilinçli ve olumlu davranış gösteren bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Sürdürülebilir kalkınma için eğitim ve topluma hizmet uygulamalarının bireylerin çevreye dönük davranışlara sahip olma çerçevesinde ortak hedefleri bulunmaktadır. Alan yazında ortaokul öğrencilerinin örneklem olduğu ve topluma hizmet uygulamaları çalışmalarının etkilerinin raporlandığı araştırmalara rastlanılmamıştır. Topluma hizmet uygulamalarının farklı gruplarda da gerçekleşeceği düşüncesinden hareketle bu çalışmada sürdürülebilir odaklı tasarlanan bir topluma hizmet uygulamasının ortaokul öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınma ve ilişkili kavramlarla iklim değişikliğine dair bilgi düzeylerine etkisi ve öğrencilerin sürdürülebilirlik odaklı tasarlanan uygulamaya ilişkin değerlendirmeleri araştırılmıştır. Örneklem grubu, bir devlet okulunun 8. sınıfında öğrenim gören 12 kız öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada öğrencilere sürdürülebilir odaklı tasarlanan topluma hizmet uygulamaları üç hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın öncesinde ve sonrasında yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Nitel görüşme verilerinin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Öğrencilerin tamamı katıldıkları çalışmaya ilişkin olumlu görüş belirtmişler ve gelecekte benzer çalışmalara katılmak içinde istekli olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerden gelen olumlu dönütlerin kalıcılıklarının araştırılmasına yönelik olan çalışmalarla da alan yazına katkı sağlanabilir.

Anahtar Sözcükler: Fen eğitimi, Ortaokul öğrencileri, Sürdürülebilirlik, İklim değişikliği

Abstract

The education of individuals increases their cooperation and ensures their socialization. After a while, the interaction that spreads to the masses contributes to the development of the society. The aim of educational studies for sustainable development is to ensure that individuals who are aware of the problems, willing to solve the existing problems and prevent the emergence of new problems, have environmental-oriented behaviors. Community service practices in schools also aim to start individual and community integration from an early age and to raise individuals who are responsible, conscious and positive in every moment of life. Education and community service practices for sustainable development have common goals within the framework of individuals' environmental behavior. In the literature, no studies were found in which secondary school students were the sample and the effects of community service practices were reported. Based on the idea that community service practices will also take place in different groups, in this study, the effect of a sustainable focused community service practice on secondary school students' knowledge of sustainable development and related concepts and climate change, and students' evaluations of the implementation designed with a sustainability focus were investigated. The sample group consists of 12 female students studying in the 8th grade of a public school. In the study, community service practices designed with a sustainable focus were carried out for three weeks. Semi-structured interviews were conducted before and after the application. Content analysis technique was used in the evaluation of qualitative interview data. All of the students expressed a positive opinion about the study they

participated in and stated that they are willing to participate in similar studies in the future. Contribution to the literature can also be made with studies to investigate the permanence of positive feedback from students.

Keywords: Science education, Middle school students, Sustainability, Climate change

Giriş

İnsanlar ürettiğinden daha fazlasını elde etme ve Dünya’da adaletsiz kaynak dağılımı ekseninde doğal çevrenin bozulma sürecini hızlandırmıştır. Sonuçta insan kaynaklı ekolojik sorunlar ortaya çıkmıştır. Doğal kaynaklar üzerindeki talep artışı kaynakların devamlılığının sorgulanması gerektiği gerçeğini ortaya çıkarmıştır (Yıldız ve Selvi, 2015). Geç de olsa gidişatın gözler önüne serdiklerinin ve serebileceklerinin farkına varılması kaynakların devamlılığının sağlanmasında ekonomik, sosyal ve çevresel unsurların bir araya alınmasıyla geniş kapsamlı değerlendirmelerin başlamasını sağlamıştır (Yapıcı, 2003). Bu gelişmeler çok boyutlu olan “Sürdürülebilir Kalkınma” fikrinin ortaya çıkarmıştır (WCED, 1987). Sürdürülebilir kalkınma, gelecek nesillerin ihtiyaçlarını karşılama olanaklarını göz önüne sererek günümüz ihtiyaçlarının karşılanabileceği kadar doğal kaynakların kullanımını, eşit ve adil paylaşımını sağlayan süreçtir (Teksöz, 2014; WCED, 1987; Yapıcı, 2003). Birleşmiş Milletler (BM) destekli gerçekleşen uluslararası kongreler, zirveler ve yayınlanan raporlar sürdürülebilir kalkınmanın amaç ve hedeflerinin sahiplenilmesi gerektiğini ortaya koymuştur (UNESCO, 1977, 1987). Sürdürülebilir kalkınma ekonomik, sosyal ve çevresel boyutları olan çok kapsamlı bir kavramdır. İçeriği bugün ve gelecek için girişim ve değişim hedefleri olan yeni görüşlerin gelişim sürecini kapsar (Teksöz, 2014). Sürdürülebilir kalkınma boyutları, kaynakların işletilmesi, yatırımların ve teknik gelişmelerin yönlendirilmesi, kurumsal değişimlerin bugün ve gelecek için tutarlı olmasını hedefler.

Sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmak için öncelikle farkındalığı oluşmuş bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Çevreye karşı farkındalığı olan bireylerin toplumda bulunmasını sağlamanın yolu sürdürülebilir kalkınmanın eğitim sistemleriyle bütünleştirilmesinden geçer (UNESCO, 2007). Böyle bir eğitim ortak bilinci oluşmuş bireylerle toplumsal düzenin kurulmasını sağlar. Sürdürülebilir kalkınma için eğitim anlayışı hem bugünün hem de geleceğin kaygısını giderken karşı karşıya kalacağımız felaketi de engelleme yolunda bir kurtuluş olabilir (Teksöz, 2014; Yapıcı, 2003). Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları, Sürdürülebilir Kalkınma Çözümleri Ağı’nın (SDSN Global) aktif katılımıyla hükümetler arası görüşmeler yapılarak kararlaştırılmıştır (UNESCO, 2015). Bu amaçlardan 4. amaç, adaleti bütünleştiren kaliteli eğitimi sağlamak ve bireyler için yaşam boyu öğrenim fırsatlarını sunmaktır. BM, ülkelerin sürdürülebilir kalkınma için eğitim çalışmalarına bu amaç

kapsamında destek vererek 2030 yılına kadar erişilmesini hedeflemektedir. Ülkemiz de BM desteğinde olan bu çalışmaları yakından takip ederek ülke genelinde uygulanmasını sağlamayı amaçlamıştır. Bu bağlamda; ilkokul ve ortaokul fen bilimleri dersi öğretim programının özel amaçlarından biri de çevre, toplum ve fertlerin karşılıklı etkileşimini hissettirmek; kültürel, ekonomik, sosyal ve ekolojik kaynaklara ilişkin sürdürülebilir kalkınma bilinci oluşturmaktır (MEB, 2018). Bu kapsamda sürdürülebilir kalkınma açmaları fen bilimleri dersi öğretim programına bütünleştirilmiştir. Ayrıca 8. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programında 6. üniteye sürdürülebilir kalkınma adı altında yer almıştır.

Bireylerin eğitimi iş birliğini arttırarak onların sosyalleşmesini sağlar. Bir süre sonra kitlelere yayılan etkileşim toplumun gelişimine katkı sağlar (Demirbaş, 2015). Sürdürülebilir kalkınma için eğitim çalışmalarının amacı, sorunların bilincinde olan, var olan sorunları çözmeye istekli ve yeni sorunların ortaya çıkmasını önleyen bireylerin çevreye dönük davranışlara sahip olmasını sağlayarak toplumsal gelişme ve uzlaşmayı başarmaktır (Çabuk vd., 2019). Eğitim sisteminin en önemli parçası olan okullarda MEB Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği kapsamında toplum hizmeti çalışmaları da birey ve toplum bütünleşmesini küçük yaşlardan başlatıp yaşamın her anında sorumluluk sahibi, bilinçli ve olumlu davranış gösteren bireyler yetiştirme amacıyla uygulanmaktadır (MEB, 2019). Sürdürülebilir kalkınma için eğitim ve toplum hizmeti çalışmalarının öğrencilerde olumlu davranış gösterme, çevreye ve topluma karşı sorunlara duyarlı olma, var olan problemleri hissetme, çözüme, iş birliği yapma becerilerini geliştirme çerçevesinde ortak hedefleri bulunmaktadır. Alan yazın incelendiğinde toplum hizmeti çalışmaları, topluma hizmet uygulamaları (THU) adıyla nitelendirildiği görülmektedir. Alan yazında THU yönelik araştırmalarda çevre eğitiminin çeşitli boyutlarına da yer veren çalışmalar bulunmaktadır. Gökçe (2011) araştırmasında öğretmen adaylarının Türkiye Erozyonla Mücadele, Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı'yla (TEMA) yaptıkları çalışma hakkındaki görüşlerini de incelemiştir. THU'nun öğretmen adaylarında çevreyle ilgili bilinç ve tutumlarını arttırdığını raporlandırmıştır. Ayrıca öğretmen adayları gelecekte öğrencileriyle de TEMA çalışmalarına katılacaklarını ve çevre çalışmalarına mesleki yaşamlarında da devam edeceklerini belirtmişlerdir. Talas ve Karataş (2012) THU dersinde çevre bilincinin geliştirilmesini araştırdığı çalışmasında öğretmen adaylarının gerçekleştirmiş olduğu çeşitli projeleri incelemiştir. THU dersi çerçevesinde yapılan çalışmalarda toplumun sorunlarına olası çözümler üretildiği görülmüştür. Çeşitli projeler yapan öğretmen adaylarının çevreyle ilgili konularda bilinçlendikleri, sorumluluk duygusuyla hareket ettikleri ve çevre sorunlarının çözümünde aktif rol aldıkları bulunmuştur. Noyan ve Kesten (2020) araştırmasında

2009-2019 tarihleri arasında THU konulu makaleleri incelemiştir. Araştırmada THU konulu çalışmaların örneklemelerinin; öğretmen adayları (f:42), üniversite öğrencileri (f:6), okul öncesi öğrencileri ve velileri (f:2), öğretim elemanları (f:6), öğretmenler (f:1), yöneticiler (temsilciler) (f:5) ve öğretim programından (f:1) oluştuğu belirtilmektedir. Alan yazında yapılan THU odaklı çalışmaların daha çok öğretmen adaylarıyla yapıldığı görülmektedir. Ortaokul ya da lise öğrencilerinin örneklem olduğu ve THU çalışmalarının etkilerinin raporlandığı çalışmalara rastlanmamıştır. Bu durumun muhtemel nedeni öğretmen yetiştirme programlarında THU dersinin olması olabilir. Ancak ortaokul ve lise düzeyinde de sosyal etkinlikler kapsamında THU çalışmaları yürütülebilmektedir.

Yukarıda özetlenen çalışmaların sonucunda öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma bağlamında olumlu kazanımlar kazandıkları raporlandırılmıştır. Bu olumlu etkinin farklı gruplarda da gerçekleşeceği düşüncesinden hareketle bu çalışmada sürdürülebilir odaklı tasarlanan bir toplum hizmeti uygulamasının ortaokul öğrencilerinin iklim değişikliği, sürdürülebilirlik ve ilişkili kavramlara dair bilgi düzeylerine etkisi ve öğrencilerin sürdürülebilirlik odaklı tasarlanan THU'ya ilişkin değerlendirmeleri araştırılmıştır. Araştırma soruları aşağıdaki gibidir;

- 1) Sürdürülebilir odaklı tasarlanmış topluma hizmet uygulamasına katılan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınma ve ilişkili kavramlarla iklim değişikliğine dair bilgi düzeylerine etkisi nasıldır?
- 2) 8. sınıf öğrencilerinin sürdürülebilirlik odaklı tasarlanan topluma hizmet uygulamasına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada, durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, bir eylemi oluşturan ayrıntıları incelemek ya da eyleme veya duruma belli bir zaman içerisinde olası açıklamalar getirmek amacıyla derinlemesine incelemeler barındıran araştırma yaklaşımıdır (Büyüköztürk vd., 2020). Nitel veriler durum çalışması deseniyle yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Büyüköztürk vd. (2020) uygun örnekleme yönteminin zaman, bütçe ve izin gibi nedenlerle sorun yaşanmasını önlemeyi sağladığı için araştırmacılar tarafından seçilebileceğini belirtmiştir. Örneklem grubunu, Düzce ilinde bulunan bir devlet okulunun 8. sınıfında öğrenim

gören 12 kız öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler sosyal etkinlikler kapsamında bilim, fen ve teknoloji kulübünü tercih etmiş gönüllülerdir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme formu, araştırmacılar tarafından alan yazından faydalanılarak hazırlanan açık uçlu dokuz sorudan oluşmaktadır. Sorular sürdürülebilir kalkınma, sürdürülebilir çevre uygulamaları, ekolojik ayak izi, karbon ayak izi, iklim değişikliği ve çevre dostu davranış kavramlarını içermektedir. Görüşme formunda bulunan soruların araştırmanın amaçlarına uygun olmasını yani geçerliliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Sorular fen bilgisi ve çevre eğitimi konularında 3 uzmanın değerlendirmeleri sonrası revize edilerek hazırlanmıştır. Son görüşme sorularına çalışmanın ikinci araştırma sorusunu cevaplamaya yönelik olarak “Katıldığınız sürdürülebilir odaklı topluma hizmet uygulaması hakkında ne düşünüyorsunuz? İlerde böyle çalışmalara katılmak ister misiniz?” şeklindeki soru eklenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Çalışmada öğrencilere sürdürülebilir odaklı tasarlanan THU üç hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Uygulama aşamasında öğrenci grubu, okul derslerinin bitiminde haftalık dört ders saati olacak şekilde THU projesinde çalışmışlardır. Proje kapsamında gruplar halinde poster ve okul duvar tasarımı yapıldıktan sonra bunların okulun lise bölümü öğrencilerine sunumu gerçekleştirilmiştir. İlk hafta araştırmacı tarafından öğrencilere sürdürülebilir çevre eğitimiyle ilgili slaytlar ve belgesellerle bilgilendirme yapılmıştır. Öğrencilerin poster ve duvar tasarımında kullanılacak sürdürülebilir çevre kavramlarının araştırılması ve tartışılması sağlanmıştır. Öğrenciler bilgisayar laboratuvarında sürdürülebilir kalkınma, ekolojik ayak izi, karbon ayak izi, küresel iklim değişikliği, mikroplastikler, sıfır atık ve sürdürülebilir tüketim davranışları kavramlarıyla ilgili araştırmalarını ikinci hafta gerçekleştirmişlerdir. Ardından ikinci ve üçüncü haftada öğrencilerin ortak kararıyla belirlenen kavramlara ilişkin poster ve duvar tasarımına geçilmiştir. Son hafta sürdürülebilir kalkınma, ekolojik ayak izi, sıfır atık ve sürdürülebilir tüketim davranışları temalı posterler ve duvar tasarımı yapılmış ardından tasarımlar okulun lise bölümü öğrencilerine sunulmuştur. Uygulamanın öncesinde ve sonrasında yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Nitel görüşme verilerinin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılarak bazı kategoriler elde edilmiştir. Öğrencilerin görüşlerini düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Verilerin analizinden önce görüşmeler yazılı metne dönüştürülmüştür. Bu yazılı metinler tekrar tekrar okunarak katılımcıların cevaplarındaki kategoriler belirlenmiş ve bu sayede veriler sınıflandırılmıştır. Elde edilen veriler araştırma sorularına göre analiz edilerek araştırma bulguları belirlenmiştir.

Bulgular

Araştırmaya katılan ortaokul 8. sınıf öğrencileriyle sürdürülebilir odaklı THU öncesinde ve sonrasında yapılan görüşme verilerinin içerik analiz sonuçları aşağıda tablolar halinde sunulmuştur. İçerik analizi iki araştırma sorusunun belirlenmesine yönelik yapılmıştır. İlk bölümde sürdürülebilir odaklı tasarlanmış topluma hizmet uygulamasına katılan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin iklim değişikliği, sürdürülebilirlik ve ilişkili kavramlara dair bilgi düzeylerine ait bulgular yer alırken, ikinci bölümde 8. sınıf öğrencilerinin sürdürülebilirlik odaklı tasarlanan topluma hizmet uygulamasına ilişkin görüşlerine ait bulgular verilmiştir.

Öğrencilerin İklim Değişikliği, Sürdürülebilirlik ve İlişkili Kavramlara Dair Bilgi Düzeylerine Ait Bulgular

Öğrencilerin sürdürülebilir kalkınma kavramı hakkında sahip oldukları bilgilerine ilişkin verilerle ilgili kodlar Tablo 1’de sunulmuştur. Ön görüşmede sürdürülebilir kalkınmayla ilgili bilgi sahibi olmayan (cevap vermeyen) ve ilişkisiz (yanlış) cevap veren öğrencilerin sayısının (f:7) fazla olduğu görülmektedir. Örneğin Ö7 “*Bu konuda hiçbir fikrim yok*” demiş ve cevap verememiştir. Ö1 ise “*Sürdürülebilir kalkınma bir ülkenin sanayisinin ne kadar geliştiğini gösterir. Sürdürülebilir kalkınma gelişmiş ülkeler için çok önemlidir*” diyerek kavramla ilişkisiz cevap vermiştir. Ön görüşme verilerine göre yalnızca 1 öğrencinin doğru cevap verdiği ve 4 öğrencininse kısmen doğru cevap verdiği tespit edilmiştir. Örneğin Ö11 “*Sürdürülebilir kalkınma Dünya’daki kaynakların tasarruflu kullanarak gelecek nesillerinde kullanabilmesini sağlamaktadır*” diyerek kavrama en yakın cevaba ulaşmıştır. Son görüşmeden elde edilen bulgular incelendiğinde uygulamaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun (f:10) sürdürülebilir kalkınma kavramıyla ilgili doğru cevap verdiği anlaşılmaktadır. Örneğin Ö1 “*Sürdürülebilir kalkınma insanla doğa arasındaki denge kurarak doğal kaynakları tüketmeden bugünün gereksinimlerini, gelecek nesillerin ihtiyaçlarının karşılama yeteneğinden ödün vermeden karşılayan kalkınmadır*” diyerek kavramı doğru nitelendirmiştir.

Tablo 1*Öğrencilerin Sürdürülebilir Kalkınma Kavramına İlişkin Bilgileri*

Öğrencilerin Sürdürülebilir Kalkınma Kavramına İlişkin Bilgileri		
Kodlar	Ön Görüşme	Son Görüşme
	Frekans(f)	Frekans(f)
Hiç Cevap Vermeyen	3	0
İlişkisiz Cevap Veren	4	0
Kısmen Doğru Cevap Veren	4	2
Doğru Cevap Veren	1	10

Öğrencilerin “Sürdürülebilir çevre uygulamaları nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir. Sürdürülebilir çevre uygulamalarına cevap vermeyen 2 öğrencinin tespit edildiği görülmektedir. Diğer öğrencilerin sürdürülebilir çevre uygulamalarıyla ilgili cevapları incelendiğinde öğrencilerin daha çok “çevreyi koruma” başlığıyla kodlanan (f:7) yerlere çöp atmama, çevreye zarar vermeme ve çevreye iyi davranma gibi yanıtlarının olduğu tespit edilmiştir. Bu verideki kodlama sayısının çokluğu, çevreyi korumak için davranışsal korumacı yaklaşım göstermenin öğrencilerce sürdürülebilir çevre uygulamalarının tek yöntemi olarak düşünüldüğünü göstermektedir. Örneğin Ö7 “Çevreye iyi davranmak kullanılabilir halde bırakmak olabilir. Yine çevreye zarar vermemek olabilir” demiştir. Son görüşmeden elde edilen bulgular, öğrencilerin uygulama sürecindeki araştırmalarının etkisiyle ifade ettikleri sürdürülebilir çevre uygulamalarını çeşitlendirdikleri ve ön görüşmeye göre daha çok öğrencinin cevaplarında yer aldığını göstermektedir. Örneğin Ö4 “Çevrenin kapasitesi ve doğal alanların artırılması. Ağaçları gereksiz kesmemek, geri dönüşüm ve sıfır atık uygulamaları, fabrika bacalarına filtre takma ve toplu taşıma kullanımının artırılması” şeklindeki ifadeleri öğrencinin belirttiği sürdürülebilir çevre uygulamalarını ön görüşmeye göre çeşitlendirdiğini göstermektedir.

Tablo 2*Öğrencilerin Sürdürülebilir Çevre Uygulamalarına İlişkin Bilgileri*

Öğrencilerin Sürdürülebilir Çevre Uygulamalarına İlişkin Bilgileri			
Ön Görüşme		Son Görüşme	
Kodlar	f	Kodlar	f
Çevreyi Koruma	7	Sıfır Atık	11
Geri Dönüşüm	3	Fabrika Bacalarına Filtre Takma	9

Yenilenebilir Enerji Kullanımı	3	Geri Dönüşüm	8
Ağaç Dikme	3	Toplu Taşıma Araçları Kullanımı	7
Hiç Cevap Vermeyen	2	Gelecek Nesillere Doğal Yaşam Alanı	7
Fabrika Bacalarına Filtre Takma	1	Ağaç Kesmemek	6
Gelecek Nesillere Doğal Yaşam Alanı	1	Bilinçlendirme Çalışmaları	6
Bilinçlendirme Çalışmaları	1	Fosil Yakıtların Kullanımının Azaltma	4
		Yenilenebilir Enerji Kaynaklarının Kullanımının Artması	4
		Çevreyi Koruma	3
		Ağaçlandırma Çalışmaları	3
		Atık Sular İçin Filtre Uygulaması	3
		Suyu Tasarruflu Kullanma	3
		Hiç Cevap Vermeyen	0

Öğrencilerin ekolojik ayak izi kavramı hakkında bilgileriyle ilgili olarak oluşturulan kodlar Tablo 3'te sunulmuştur. Ön görüşme verilerine bakıldığında 3 öğrencinin cevap vermediği veya yanlış cevap verdiği görülmektedir. Örneğin Ö1 "Bilmiyorum" demiştir. Son görüşme verileri incelendiğinde öğrencilerin çoğu (f:7) kavramla ilgili doğru cevap vermiştir. Veriler incelendiğinde öğrencilerin çoğunun kavramın doğru tanımlandığı görülmektedir. Örneğin Ö9 "Tükettiğimiz kaynakları üretmek ve oluşturduğumuz etkiyi gidermek için gereken biyolojik karşılık, yiyecek, barınma, ısınma gibi temel ihtiyaçlarla doğaya ne kadar yük olduğumuzu ölçer" diyerek ekolojik ayak izi kavramını açıklamıştır.

Tablo 3

Öğrencilerin Ekolojik Ayak İzi Kavramına İlişkin Bilgileri

Öğrencilerin Ekolojik Ayak İzi Kavramına İlişkin Bilgileri		
Kodlar	Ön Görüşme	Son Görüşme
	f	f
Hiç Cevap Vermeyen	1	0
İlişkisiz Cevap Veren	2	0
Kısmen Doğru Cevap Veren	7	5
Doğru Cevap Veren	2	7

Öğrencilerin ekolojik ayak izi birimi ve hesaplanması hakkında bilgileriyle ilgili olarak oluşturulan kodlar Tablo 4'te sunulmuştur. Ön görüşme verilerine bakıldığında 11 öğrencinin cevap vermediği veya yanlış cevap verdiği görülmektedir. Örneğin Ö9 “*Birimini bilmiyorum*” demiştir. Son görüşme verileri incelendiğinde öğrencilerin hepsi (f:12) kavramla ilgili doğru cevap vermiştir. Örneğin Ö6 “*Birimi küresel hektardır ve internet üzerinden oluşturulan ilgili sayfalarda yöneltilen soruları cevaplayarak hesaplanabilir*” demiştir. Bu duruma, öğrencilerin THU sürecinde ekolojik ayak izi temalı poster hazırlamaları etkisinin neden olduğu düşünülebilir.

Tablo 4

Öğrencilerin Ekolojik Ayak İzi Birimi ve Hesaplanmasıyla İlgili Bilgileri

Öğrencilerin Ekolojik Ayak İzi Birimi ve Hesaplanmasına İlişkin Bilgileri		
Kodlar	Ön Görüşme	Son Görüşme
	f	f
Hiç Cevap Vermeyen	8	0
İlişkisiz Cevap Veren	3	0
Kısmen Doğru Cevap Veren	1	0
Doğru Cevap Veren	0	12

Öğrencilerin karbon ayak izi kavramı hakkında bilgileriyle ilgili olarak oluşturulan kodlar Tablo 5'te sunulmuştur. Ön görüşme verilerine bakıldığında 9 öğrencinin cevap vermediği veya yanlış cevap verdiği görülmektedir. Örneğin Ö3 “*Bilmiyorum*” demiştir. Ö8 “*Karbondioksit dünyası gibi bir şey herhalde veya insanın solumasıyla ilgili bir şey sanırım*” diyerek kavrama ilişkisiz bir cevap vermiştir. Son görüşme verileri incelendiğinde öğrencilerin çoğu (f:7) kavramla ilgili doğru cevap vermiştir. Örneğin Ö12 “*Karbon ayak izi, birim karbondioksit cinsinden ölçülen üretilen sera gazı miktarı açısından insan faaliyetlerinin çevreye verdiği zararın ölçüsüdür*” demiştir.

Tablo 5*Öğrencilerin Karbon Ayak İzi Kavramına İlişkin Bilgileri*

Öğrencilerin Karbon Ayak İzi Kavramına İlişkin Bilgileri		
	Ön Görüşme	Son Görüşme
Kodlar	f	f
Hiç Cevap Vermeyen	5	0
İlişkisiz Cevap Veren	4	2
Kısmen Doğru Cevap Veren	3	3
Doğru Cevap Veren	0	7

Öğrencilerin ekolojik ayak izi ve karbon ayak izi karşılaştırılmasına ilişkin bilgileriyle ilgili oluşturulan kodlar Tablo 6’da sunulmuştur. Ön görüşme verilerine bakıldığında 9 öğrencinin cevap vermediği veya yanlış cevap verdiği görülmektedir. Örneğin Ö8 “*Birisi çevreyle ilgili birisi solunumla ilgili*” açıklamasıyla kavramları yanlış karşılaştırmıştır. Son görüşme verileri incelendiğinde öğrencilerin çoğu (f:8) kavramları karşılaştırmayla ilgili doğru cevap vermiştir. Örneğin Ö3 “*Karbon ayak izi, ekolojik ayak izinin bir bileşenidir*” diyerek kavramların doğru karşılaştırmıştır.

Tablo 6*Öğrencilerin Ekolojik Ayak İzi ve Karbon Ayak İzi Karşılaştırılmasına İlişkin Bilgileri*

Öğrencilerin Ekolojik Ayak İzi ve Karbon Ayak İzi Karşılaştırılmasına İlişkin Bilgileri		
	Ön Görüşme	Son Görüşme
Kodlar	f	f
Hiç Cevap Vermeyen	8	1
İlişkisiz Cevap Veren	1	1
Kısmen Doğru Cevap Veren	3	2
Doğru Cevap Veren	0	8

Öğrencilerin iklim değişikliği ifadesi hakkındaki bilgileriyle ilgili oluşturulan kodlar Tablo 7’de sunulmuştur. Ön görüşme verilerine bakıldığında cevap vermeyen ve ilişkisiz cevap veren 4 öğrencinin bulunduğu tespit edilmiştir. Örneğin Ö5 “*İklimlerin değişmesi*” şeklindeki cevabının yüzeysel olduğu ve kavramın taşıdığı anlamla ilişkisiz olduğu görülmektedir. Son görüşme verilerine bakıldığında tüm öğrencilerin cevap verdiği görülmektedir. Ayrıca kavramın taşıdığı anlama ilişkisiz cevap veren öğrenci bulunmamaktadır. Örneğin Ö11 “*Belirli*

bir bölgede uzun süreli görülen hava olaylarının değişmesi” cümlesiyle kavramın taşıdığı anlamı doğru nitelendirdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 7

Öğrencilerin İklim Değişikliği Kavramına İlişkin Bilgileri

Öğrencilerin İklim Değişikliği Kavramına İlişkin Bilgileri			
Ön Görüşme		Son Görüşme	
Kodlar	f	Kodlar	f
Hiç Cevap Vermeyen	1	Hiç Cevap Vermeyen	0
İlişkisiz Cevap Veren	3	İlişkisiz Cevap Veren	0
Yeryüzünde Oluşan Sorunlardan Dolayı İklimlerin Farklılaşması	4	Doğanın Dengesinin Bozulması	4
Çevrenin Canlılara Farklı Etkileri	1	Yenilenemez Enerji Kaynaklarının Kullanımının Artması	3
Doğanın Dengesinin bozulması	2	İklimin ortalama durumunda meydana gelen uzun süreli değişiklikler	11
Küresel ısınma etkisiyle Dünyanın normalden daha çok ısınması	1		

Öğrencilerin iklim değişikliği nedenleriyle ilgili oluşturulan kodlar Tablo 8’de sunulmuştur. Ön görüşme verilerine bakıldığında iklim değişikliğinin nedenlerini öğrencilerin (f:6) yarısı “küresel ısınma” kavramıyla açıkladığı görülmektedir. Ayrıca ön görüşmede öğrencilerden gelen cevaplarla oluşturulan kodlamalarda elde edilen verilerin öğrenci sayısına göre oldukça az olduğu görülmektedir. Son görüşme verilerine bakıldığında ise öğrencilerden gelen cevaplara göre oluşturulan kodların kavramın içeriğine daha yakın olduğu ve oluşturulan her kodda elde edilen verilerin daha çok olduğu görülmektedir. Örneğin Ö9 “Hızlı nüfus artışı, gelişen teknoloji ve artan sanayi kuruluşlarının etkisiyle fosil yakıtlarının tüketiminin artması” diyerek iklim değişikliği nedenlerini sıralamıştır.

Tablo 8*Öğrencilerin İklim Değişikliği Nedenlerine İlişkin Bilgileri*

Öğrencilerin İklim Değişikliği Nedenlerine İlişkin Bilgileri			
Ön Görüşme		Son Görüşme	
Kodlar	f	Kodlar	f
Küresel Isınma	6	Sera Gazlarının Salınımının Artması	10
Fosil Yakıtlar	4	Gelişen Teknoloji	10
Sera Gazı Salınımının Artması	3	Hızlı nüfus artışı	8
İnsanlar	3	Artan sanayi kuruluşları	7
Ozon Tabakasının İncelmesi	2	Hava Kirliliği	7
Çevre Kirliliği	2	Fosil Yakıtların Kullanımındaki talep	6
İsraf	2	Küresel Isınma	6
Ağaçların Kesilmesi	2	Asit Yağmurları	5
Teknolojik Gelişme	1	Çevre kirliliği	3
Nüfus Artışı	1		
Hava Kirliliği	1		
Radyasyon	1		

Öğrencilere ön görüşmede çevre dostu davranışlarıyla ilgili soru yöneltilmiştir. Tablo 9’da çevre dostu davranışlarının olmadığını ifade edenlerin sayısı (f:7) ilgi çekicidir. Ö7 “Çevre dostu olmak, doğaya saygılı ve iyi davranmak, doğadaki bitkiler gibi canlılara zarar vermemek. Ama istemsizce Dünya’nın dengesini bozacak şeyler yapabiliyorum” diyerek hem çevre dostu davranışlardan söz ederken hem de doğal dengeyi bozabilecek davranışlarının olduğunu belirtmiştir.

Tablo 9*Çevre Dostu Davranış*

Çevre Dostu Davranışlarınız Olduğunu Düşünüyor Musunuz?				Uygulama Boyunca Öğrendiklerinden Sonra Günlük Yaşamdaki Davranışlarınızda Değişiklik Yapmayı Düşünür Müsünüz?			
Ön Görüşme				Son Görüşme			
Kategori	f	Kodlar	f	Kategori	f	Kodlar	f
Evet	4	Gereksiz yanan ışıkları söndürme	3	Evet	12	Pipet kullanımını azaltma veya kullanmama	12

		Çevreye çöp atmama Çevreyi Koruma	4			T shirt ve kot pantolon alış-verişini azaltmak	12
		Su musluğunu gereksiz açık bırakmama	2			Çevreyle ilgili bilinçlendirme çalışmalarına katılma	7
		Ağaç Dikme	3			Ağaçlandırma çalışmalarına katılma	6
Hayır	7	İlişkisiz cevap veren	2			Çöpleri çöp kutusuna atma (çevreyi koruma)	8
		Hiç cevap vermeyen	2			Gıda ve gıda dışı alışverişlerde israftan kaçınma	10
Kısmen	1	Kararsız kalan	1			Elektriği ve suyu tasarruflu kullanma	9
						Evde kompost yapımı	5
						Atık malzemeleri geri dönüşüm kutusuna atmak	9
				Hayır	0		

Son görüşmede öğrencilere “THU sürecinde öğrendiklerinden sonra günlük yaşamdaki davranışlarınızda değişiklik yapmayı düşünür müsünüz? soru yöneltilmiştir. Tablo 9’daki verilerde öğrencilerin THU sürecinde yaptıkları araştırmalardan ve izledikleri belgesellerden etkilendikleri verdikleri cevaplardan elde edilen kodlamalarda görülmektedir. Öğrencilerin hepsi davranış değişikliği göstermeye istekli olduklarını belirtirken çevre dostu davranış çeşitlendirmelerini daha nitelikli yaptıkları anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin Sürdürülebilirlik Odaklı Tasarlanan Topluma Hizmet Uygulamasına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Öğrencilere son görüşmede “Katıldığınız sürdürülebilir odaklı tasarlanan topluma hizmet uygulaması hakkında ne düşünüyorsunuz? İleride bu şekilde tasarlanan çalışmalara katılmak ister misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden, Ö10 “Güzel geçtiğini düşünüyorum. İlerde bunun gibi faaliyetlerde yer almak isterim” Ö8 “Daha çok bilgi kazandığımı fark ettim. İlerde böyle çalışmalara katılmayı düşünüyorum” Ö11 “Böyle bir projeye katıldığım için mutluyum. İleride böyle çalışmalara katılmak isterim tabi ki. Bu konuda daha dikkatli olunması için insanları uyarmak hoşuma gidiyor” Ö1 “Verimli olduğunu düşünüyorum ve insanın yaptığı davranışların farkına varmasını sağlar diye düşünüyorum. Evet katılmak isterim” şeklinde

görüşlerini aktarmışlardır. Örnek verilen görüşlerin de yön çizdiği gibi gerçekleştirilen topluma hizmet uygulaması öğrencilerin hepsince olumlu karşılanmıştır. Ayrıca çalışmaya katılan öğrencilerin tamamı bu tarz çalışmalara ileride katılmaya isteklerinin olduğunu da belirtmişlerdir.

Tartışma

Bu araştırmada THU öncesi ve sonrasında toplanan nitel verilerin karşılaştırılmasıyla elde edilen bulgular sunulmuş ve sürdürülebilir odaklı tasarlanmış topluma hizmet uygulamasına katılan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin iklim değişikliği, sürdürülebilirlik ve ilişkili kavramlara dair bilgi düzeylerine etkisi belirlenmiştir.

Uygulamaya katılan öğrenciler 8. sınıfta öğrenim görmekte olup çalışma kapsamında yer alan konu ve kavramları fen bilimleri dersi öğretim programı içerisinde işlenmiştir. THU öncesinde katılımcı öğrencilerin ön görüşme verileri incelendiğinde; ön görüşmelerde elde edilen bulgulardan öğrencilerin sürdürülebilir kalkınma kavramına ilişkin bilgi düzeylerinin düşük olduğunu, çevre korumaya yönelik uygulamalar dışında sürdürülebilir çevre uygulamalarını belirtmedikleri anlaşılmaktadır. Dikkat çeken bulgu olarak, uygulamaya katılan öğrencilerin çoğunun çöp atmama, çevreye zarar vermeme ve çevreye iyi davranma gibi davranışların sürdürülebilir çevre uygulamalarının tek yöntemi olarak algılandığı ifade edebilir. Ekolojik ayak izi kavramına ilişkin bilgi düzeylerinin ortalama düzeyde olduğu görülmüştür. Bunun nedeni LGS içeriğinde ekolojik ayak izi kavramına ilişkin sorular olması olabilir. Ancak öğrencilerden birçoğunun öğretim programında yer alan ekolojik ayak izinin birimi ve hesaplanmasına dair bilgileri olmadığı bulunmuştur. Karbon ayak izi kavramına ilişkin bilgi düzeylerinin de düşük düzeyde olduğu ve ekolojik ayak iziyle karbon ayak izi kavramlarını karıştıramadıkları görülmüştür. Yine birçok öğrencinin iklim değişikliği kavramını tanımlayamadıkları belirlenmiştir. İklim değişikliği konusu 8. sınıf fen bilimleri öğretim programında geniş yer kaplamasına rağmen bu konunun istenen düzeyde kavranılmadığını göstermektedir. Öğrencilerin iklim değişikliğinin nedenleri arasında en çok küresel ısınma ifadesine yer verdiği diğer nedenlere ait ifadelerin az sayıda olduğu görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin sınav hazırlığı içerisinde olmalarına rağmen fen bilimleri öğretim programında yer alan çevre konularına ilişkin kazanımları kavrayamadıklarını söyleyebiliriz.

Alan yazın incelendiğinde bu çalışmada ulaşılan ön görüşme bulgularıyla örtüşen çalışmalara rastlanmaktadır. Kurt ve Çavuş Güngören (2020) çalışmalarında ortaokul yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin sürdürülebilirliğe yönelik tutum, davranış ve farkındalıklarıyla

karbon ayak izi hakkındaki bilgilerini araştırmıştır. Çalışmada öğrencilerin çevre eğitimi toplam puanlarının orta düzeyde olduğu raporlandırılmıştır. Ayrıca öğrencilerin ekolojik ayak izi kavramını kısmen bildikleri fakat tam olarak bilimsel açıklamasını yapamadıkları belirtilmiştir. Demirer ve Şaşmaz Ören (2020) de çalışmalarında yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin ekolojik ayak izi kavramını yanlış algıladıklarını raporlandırmıştır. Liampa vd. (2019) çalışmalarında öğretmen adaylarının bile ekolojik ayak izine ait bilgilerinin düşük olduğunu ve bu konuda alternatif kavramlara sahip olduklarını belirtmiştir. Arslan ve Yağmur (2022) çalışmalarında fen bilimleri öğretmenlerinin ekolojik ayak izi kavramına ilişkin bilgi düzeylerini yetersiz olarak raporlandırmıştır. Kurt ve Çavuş Güngören (2020) öğrencilerin karbon ayak izi konusu hakkında orta düzeyde bilgi sahibi olduklarını da raporlandırmışlardır. Çalışmada öğrencilerin karbon ayak izi kavramını hakkındaki tanımlamaları incelendiğinde alan yazına uygun olarak tanım yapamadıkları belirlenmiştir. Öğrenciler genel olarak karbon ayak izini insanların atmosfere saldıkları zararlı gazlar olarak tanımlamışlardır. Kurt ve Çavuş Güngören (2020) çalışmasında belirttiği karbon ayak izi tanımlarına dair görüşler bu çalışmada elde edilen verilerle örtüşmektedir. Arslan ve Yağmur (2022) çalışmaya katılan fen bilimi öğretmenlerinden bazılarının sürdürülebilirlik kavramını açıklayamadıkları belirtilmiştir. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin ekolojik ayak izinin nasıl hesaplandığına ilişkin bilgilerinin olmadığı raporlandırılmıştır. Örnek gösterilen çalışmadaki bulgular bu uygulamanın ön görüşmesinde öğrencilerin ekolojik ayak izi birimi ve hesaplamasına ilişkin bilgi düzeylerinin düşük düzeyde olduğu bulgusuyla örtüşmektedir.

THU sonrasında öğrencilerin son görüşme verileri incelendiğinde; sürdürülebilir kalkınma kavramına ilişkin bilgi düzeylerinin arttığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin ön görüşmeye göre ifade ettikleri sürdürülebilir çevre uygulamalarını çeşitlendirdikleri tespit edilmiştir. Ekolojik ayak izi kavramına ilişkin bilgi düzeyleri de artış göstermiştir. Öğrencilerde görülen bilgi düzeyindeki artışın sebebinin THU kapsamında ekolojik ayak izi temalı poster hazırlığı sürecinde yapılan araştırmaların etkili olduğu söylenebilir. Bu durum son görüşmede öğrencilerin tamamının ekolojik ayak izi birimi ve hesaplamasıyla ilgili soruya doğru cevap vermesinden de anlaşılabilir. Öğrencilerin karbon ayak izi kavramına ilişkin bilgi düzeylerinde de artış olduğu, ekolojik ayak izi ve karbon ayak izi kavramlarının beklenen şekilde karşılaştırılabildikleri görülmüştür. Ön görüşmede iklim değişikliğini tanımlayamayan öğrencilerin bilimsel olarak doğru tanımlama yaptıkları bulunmuştur. Öğrencilerin iklim değişikliğinin nedenlerine dair küresel ısınma dışında nedenler sıralayabildikleri görülmüştür.

Ön görüşmede öğrencilerin yarısından fazlasının çevre dostu davranışlarının olmadıklarını belirtmeleri dikkat çekicidir. Ayrıca evet cevabı veren öğrencilerin de çevre dostu davranışları detaylı nitelendiremedikleri görülmüştür. Son görüşmede ise öğrencilerin tamamının çevre dostu davranış göstermeye olumlu cevap verdikleri ve ifade ettikleri örneklerle bu tip davranışlar göstermeye istekli oldukları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin THU sürecinde yaptıkları araştırmalar ve izledikleri belgesellerin bu tip davranışlara yönelme istekleri üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde bu uygulamanın son görüşme verilerinden elde edilen bulgularla örtüşen çalışmalar da bulunmaktadır. Çetin (2015) çalışmasında 8. sınıf öğrencilerine verilen ekolojik ayak izi eğitiminin öğrencilerde sürdürülebilir yaşama yönelik tutum, davranış ve farkındalıklarının değişmesinde etkili olduğunu raporlamıştır. Üçüncü ve Yılmaz (2019) araştırmasında fen bilimleri dersinde sürdürülebilirliğe ilişkin ekolojik ayak izi kavramının kullanıldığı programın yedinci sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarını arttırdığını raporlamıştır. Bu çalışmada ise hem sürdürülebilir kalkınma hem de ilişki kavramlarına vurgu yapılmıştır.

Sonuç

Öğrencilerle gerçekleştirilen THU'nun öğrencilerin sürdürülebilir kalkınma ve ilişkili kavramlarla iklim değişikliği kavramına dair bilgi düzeylerini arttırmada katkısı bulunmuştur. Bu sonuca ulaşılmasında, THU sırasında öğrencilerin posterleri ve okul duvar tasarımı için yaptıkları araştırmalarının ve aynı zamanda hazırladıkları posterlerini lise de öğrenim gören akranlarına anlatmak için konulara birlikte çalışmalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin tamamı katıldıkları THU'ya ilişkin olumlu görüş belirtmişler ve gelecekte benzer çalışmalara katılmak için de istekli olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin THU kapsamında yaptıkları poster ve duvar tasarımı projelerini lise öğrencilerine sunmalarının, onlarda sürdürülebilirliğe dair edindikleri bilgileri ve sürdürülebilirlik hedeflerine ulaşmak için yapılması gereken davranışları yakın çevreleriyle paylaşma isteği oluşturabileceğine yönelik dönütler alınmıştır.

Öneriler

Bu çalışmada ön görüşmelerle ulaşılan bulgular ışığında ortaokul öğrencilerinin sürdürülebilirliğe ilişkin kavramlarla iklim değişikliği konularında desteklenmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda araştırmalar yapılabilir. Öğrencilerin THU sonrası edindikleri

bilgi ve olumlu tutumlarının kalıcılıklarının araştırılmasına yönelik olarak tasarlanacak araştırmalarla alan yazına katkı sağlanabilir.

Kaynakça

- Arslan, H. Ö., ve Yağmur, Z. İ. (2022). Fen bilimleri öğretmenlerinin ekolojik ayak izi bilgi düzeyleri ve “Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitime” ilişkin görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(18), 139-167.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Çabuk, B., Pamuk, D. K., Ahi, B., Kalburan-Cevher, N., ve Göngör, H. (2019). *Çevre Eğitimi ve Sürdürülebilirlik*. Anı Yayıncılık.
- Çetin, A. F. (2015). *Ekolojik ayak izi eğitiminin 8. Sınıf öğrencilerinin sürdürülebilir yaşama yönelik tutum, farkındalık ve davranış düzeyine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirbaş, Ç. (2015). Öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalık düzeyleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 0(31), 300-316.
- Demirer, T., ve Şaşmaz Ören, F. (2020). 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin çevresel vatandaşlık ve ekolojik ayak izi kavramlarına ilişkin düşünceleri: Kelime ilişkilendirme örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 603-642.
- Gökçe, N. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarına ilişkin değerlendirmeleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 176-194.
- Kurt, P., ve Çavuş Güngören, S. (2020). Ortaokul 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin sürdürülebilirliğe yönelik tutum, davranış ve farkındalıkları ile karbon ayak izi bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(34), 529-552.
- Liampa, P., Malandrakis, G. N., Papadopoulou, P., ve Pnevmatikos, D. (2019). Development and evaluation of a three-tier diagnostic test to assess undergraduate primary teachers' understanding of ecological footprint. *Res Sci Educ*, 49(3), 711-736.
- MEB. (2018). *İlköğretim Kurumları Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*.
- MEB. (2019). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği*.
- Noyan, M., ve Kesten, A. (2020). Türkiye’de topluma hizmet uygulamaları konulu çalışmalar üzerine bir inceleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 207-227.
- Talas, M., ve Karataş, A. (2012). Çevre bilincinin geliştirilmesinde topluma hizmet uygulamaları dersinin önemi: Niğde üniversitesi sınıf öğretmenliği programı örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 4(1), 107-124.
- Teksöz, G. (2014). Geçmişten ders almak: Sürdürülebilir kalkınma için eğitim. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 31(2), 73-97.

- UNESCO. (1977). *Intergovernmental Conference on Environmental Education organized by UNESCO in co-operation with UNEP*, Final Report, Tbilisi.
- UNESCO. (1987). *International Congress on Environmental Education and Training*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000153585>
- UNESCO. (2007). *The UN Decade of Education for Sustainable Development (DESD 2005–2014): The first two years*.
- UNESCO. (2015). *Policy Document for the Integration of a Sustainable Development Perspective into the Processes of the World Heritage Convention as adopted by the General Assembly of States Parties to the World Heritage Convention at its 20th session*.
- Üçüncü, G., ve Yılmaz, M. (2019). Ekolojik ayak izi kavramının kullanılmasının 7. Sınıf öğrencilerin çevreye yönelik tutumları ve tüketim tercihleri üzerine etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 81-94.
- WCED [World Commission on Environment and Development]. (1987). *Our common future*. Oxford: Oxford University Press. https://www.are.admin.ch/are/en/home/sustainable-development/international-cooperation/2030agenda/un_-milestones-in-sustainable-development/1987--brundtland-report.html
- Yapıcı, M. (2003). Sürdürülebilir kalkınma ve eğitim. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, V(1), 223-230.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yıldız, E., ve Selvi, M. (2015). Fen bilimleri öğretmen adaylarının ekolojik ayak izleri ve ekolojik ayak izini azaltma yolları konusundaki görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 457-487.

Evim Yeryüzü: Kültüre Duyarlılık Becerileri Programının Etkililiğinin İncelenmesi

Abdulahap YORGUN
vahapyorgun@gmail.com

Serdal MERT
serdalmert74@gmail.com

Gülşah ÇÖKER
K.A.A.İlkokulu
gulsahcoker81@hotmail.com

Özet

Mülteci çocuklar, okul ortamlarında birçok sorunla karşı karşıya kalabilmektedir. Bu sorunların başında dil farklılığı, ayrımcılığa maruz kalma ve uyum problemleri gelmektedir. Bu problemlerin önlenmesi veya etkilerinin ortadan kaldırılması için okulların PDR servisleri tarafından kültüre duyarlılık, uyum sağlama ve ayrımcılığı önleme gibi konularda çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Psikolojik danışmanların ilkokullarda uygulayabilmelerine yönelik olarak İzmir Bayraklı Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından 10 oturumdan oluşan Evim Yeryüzü: Kültüre Duyarlılık Becerileri programı geliştirilmiştir. Bu çalışmada Evim Yeryüzü: Kültüre Duyarlılık Becerileri Programının bir ilkokuldaki etkililiği incelenmiştir. Bu amaçla, İzmir'in Bayraklı ilçesinde bulunan bir ilkokulda 4. Sınıf öğrencilerine program uygulanmıştır. Her bir oturumda katılımcıların neler öğrendikleri ve uygulama sonunda programı nasıl değerlendirdikleri ile ilgili nitel veriler toplanmıştır. Toplanan nitel verilerin analizine dayalı olarak, katılımcıların önyargı kavramını öğrenme ve gördükleri anda tespit edebilme; bir kültürel ortama yeni giren kişinin duygularını anlayabilme ve yeni girilen bir kültürel ortama uyumu kolaylaştıracak dil öğrenme, google translate kullanma gibi becerileri öğrendikleri anlaşılmıştır.

Abstract

Refugee children may face with various problems in school settings. The most visible of these problems are lingual difficulties, being exposed to discrimination and cultural adaptation issues. In order to prevent these problems or intervene their effects on children, school counselors need to apply various programs on developing adaptation and cultural sensitiveness skills. Evim Yeryüzü: Kültüre Duyarlılık Becerileri Programı (World is My Home: Cultural Sensitiveness Skills Program) is a 10-session program which is developed by Bayraklı Rehberlik ve Araştırma Merkezi (Bayraklı Guidance and Research Center). In this research, the effectiveness of World is My Home: Cultural Sensitiveness Skills Program among 4th grade Turkish students is investigated. To do this, at the end of the each session the students' assessments were taken and in the last session students, teacher and parents were motivated to provide an overall assesment of the program. Based on the reports, it can be concluded that the participants may learn the term of prejudice; can detect it when meet; may know the feelings of a refugee and may learn some certain skills which may help refugees to develop cultural adaptation such as learning language or daily usages at least and being informed about translation apps.

Keywords: Mülteci, Kültürel uyum, Ayrımcılığı önleme, Önyargı

Giriş

İnsanlık tarihi, insan gruplarının birçok nedenden ötürü yaşadıkları yerleri değiştirerek göç etmek zorunda kaldığına tanık olmuştur. Bu göçler, beraberinde ekonomik, sosyal, psikolojik ve kültürel birtakım problemleri de beraberinde getirmektedir (Gülmez ve Öztürk, 2018). Bu

insanların göç ettikleri ülkeye uyum geliştirmeleri, olası psikososyal problemlerin önlenmesinde veya azaltılmasında önemli rol oynayabilir (Motti-Stefanidi, 2019). Bu nedenle uyum geliştirmeye yardımcı olacak çalışmalar etkili olabilir.

Yetişkinler gibi mülteci çocuklar da birçok sorunla karşı karşıya kalabilmektedirler. Hatta bu sorunlardan en çok etkilenen kesimlerden biri de çocuklar olmaktadır (Karadağ & Altıntaş, 2010; Roxas, 2010; Demirbaş & Bekaroğlu, 2013; Ardiç-Çobaner, 2015; Gümüş & Bilgili, 2015; Çeri ve ark., 2018; Fazel & Stein, 2018). Başa çıkma, duygu ve düşüncelerini ifade etme gibi becerilerinin henüz yeterince gelişmemiş olması çocuk ve ergenleri daha hassas bir hale getiriyor olabilir.

Okul hayatına geçişle birlikte mülteci çocuklar yaşadıkları problemi okullara yansıtmaya başlamaktadır. Araştırmalar, mülteci öğrencilerin en sık yaşadığı sorunların uyum, dil ve iletişim, kültür ve eğitim olduğunu göstermektedir (Tüzün, 2017; Yıldız, 2017; Atlıhan, 2019). Bu tür problemler mülteci öğrencilerin yalnızlaşmasına, yerli öğrencilerden uzaklaşmasına ve okula yabancılaşmasına yol açabilmektedir (Günlü ve ark. 2020). Daha somut bir biçimde bu çocuklar, göç ettikleri ülkelerdeki kültürel farklılıklardan ötürü dışlanma gibi sorunlarla da karşılaşabilmektedir. (Kirmayer ve ark., 2011; Şimşir ve Dilmaç, 2018). Sonuç olarak tüm bu sorunlar, mülteci çocukların ruh sağlığını önemli oranda etkileyebilmektedir.

Daha önce de ifade edildiği gibi dışlanma veya ayrımcılığa maruz kalma öğrencinin ruh sağlığı üzerinde etkili olabilmektedir. Araştırmalar, bu tür yaşantıların psikolojik açıdan mülteci öğrencileri en çok etkileyebilecek faktörlerden biri olduğunu belirtmektedir (Kirova, 2001; Ehntholt ve Yule, 2006; Demirbaş ve Bekaroğlu, 2013; Özservet ve Sirkeci, 2016; Doğan ve Kağnıcı, 2020; Hallaçlı ve Gül, 2021). Diğer bir ifadeyle, maruz kalınan bir dışlanma ve ayrımcılık davranışı, öğrencilerde aidiyet hissini zarar görmesine ve beraberinde kaygı ve depresyon gibi bozuklukları getirebilmektedir.

Bu sebeplerle okullarda ayrımcılık ve dışlamayı önlemeye veya müdahale etmeye yönelik çalışmalar, mülteci öğrencilerin uyumunu arttırabilir. Şeker ve Aslan (2015) ile Schachner (2017), ayrımcılık ve dışlanmanın önlenmesinde okul ve eğitimin rolü ve işlevinin son derece önemli olduğunu ileri sürmektedir. Eğitim ortamlarının insan haklarına, çokkültürlülüğe duyarlı ve barışçıl ortamlar haline getirilmesi gerektiği çeşitli çeşitli araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Johnson, 2023; Topaloğlu ve Aktaş, 2022; Erdoğan, 2015; Bektaş ve Başbay, 2009). Çünkü okullar, ayrımcılığı önleyecek faaliyetler aracılığı ile mülteci öğrencilerin uyum düzeyini ve ait olma duygularını arttırabilir. Dahası uyumu kolaylaştıracak kültürel becerilerle öğrencileri donatabilir (Hodes, 2000; Baker, Varma

ve Tanaka, 2001; Çelik & İçduygu, 2018; Sheikh & Anderson, 2018). Bu becerilere sahip olan hem mülteci hem de yerli öğrencilerin barışçıl ve kapsayıcı bir okul ikliminin oluşumuna katkısı daha fazla olabilir.

Benzer biçimde Jusufbasic ve Kenan(2022) tarafından yapılan bir araştırmada Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin yaygın biçimde yaşadıkları zorluklardan birinin kültürel farklılıklar olduğu belirtilmiştir. Öğrenciler arasındaki ön yargıları ortadan kaldırmak için neler yaptıkları sorulduğunda araştırmaya katılan öğretmenlerin, eşitlik, dostluk, yardımlaşma ve farklılıkların değerli olması hakkında konuştukları tespit edilmiştir. Dolayısıyla doğrudan kültürel becerileri kazandırmayı hedefleyen bir program kullanılmamaktadır. Ek olarak bu çalışmaya katılan 29 öğretmenden sadece 2'si çokkültürlü bir eğitime sıcak baktığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik negatif tutumları başka araştırmalar tarafından da saptanmıştır (Topkaya & Akdağ, 2016). Dolayısıyla çokkültürlü bir paradigmanın gerekliliğini, ilkelerini ve yöntemlerini öğretmenlere sunacak çalışmalara da ihtiyaç duyulmaktadır.

Okul PDR servisleri ve psikolojik danışmanlar, çokkültürlü çalışmaları sunabilecek mesleki altyapıya sahiptir. Çünkü psikolojik danışma mesleğinin temel ilkelerinden bazıları, koşulsuz kabul, saygı ve empatidir (Voltan-Acar, 2008). Bu ilkelerden hareketle psikolojik danışman, kültürel kimliğine bakmaksızın tüm öğrencileri kapsayabilecek donanıma sahiptir. Psikolojik danışmanlar, çalıştıkları okulda dışlama ve ayrımcılık gibi sorunlarla başedebilmek için birçok çalışma yürütmektedir. Örneğin, Akay, Hamamcı ve Kurt (2017) tarafından yapılan bir çalışmada okul psikolojik danışmanlarının dışlama sorunuyla başedebilmek için öğrenci ve velilere yönelik farklılıklara saygı duyulması gerektiği ve empatiye dönük bilgilendirme çalışmaları yaptıkları tespit edilmiştir. Aynı çalışmada öğrenci ve veliler arasında mükrosaldırğanlık olarak tanımlanan dışlayıcı ve ayrımcı ifadelerin yoğun olarak yaşandığı rapor edilmiştir. Benzer bulgulara başka araştırmalarda da rastlanmaktadır (Uzun ve Bütün, 2016; Kiremit, Akpınar ve Akcan, 2018; Bulut, Soysal ve Gülçiçek, 2018). Göç travması yaşamış mülteci çocuklar, akranları ve öğretmenleri tarafından kabul edilmediklerini hissettiklerinde yabancılaşma duygusu yaşayabilmektedirler (Doyuran, 1989; McBrien, 2005; Geleççi, 2010). Yabancılaşma duygusu, ait olma, ve sevmeye ve sevilme gibi temel ihtiyaçlarının karşılanmaması anlamına gelir ki bu yoksunluk psikolojik bozuklukları da tetikleyebilir.

Gerekli çalışmalar yapıldığı takdirde öğrencilerin kültüre duyarlı beceriler geliştirebileceği ifade edilmektedir. Bazı araştırmalar, yeterli destekler sağlandığında mülteci çocukların akademik, sosyal ve duygusal açıdan ilerleyeceği, kültürler arası becerilerin ve

anlayışın gelişebileceği önerilmektedir (Szente, Hoot & Taylor, 2006; Xu, 2007). Benzer şekilde Doğan ve Kağnıcı (2020) de uyumu arttırmaya ve ayrımcılığı azaltmaya yönelik müdahale çalışmalarına ihtiyaç duyulduğunu ileri sürmektedir. Sonuç olarak okullarda kültürel uyumu arttıracak, öğrencilerin farklı kültürden insanlarla sağlıklı ilişki kurmasını sağlayacak çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu çalışmada Bayraklı Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından geliştirilen Evim Yeryüzü: Kültüre Duyarlılık Becerileri Grup Programının etkililiği incelenmektedir. Ulaşılan araştırmalarla sınırlı olmak şartıyla Türkiye alanyazınında bu amaca yönelik bir programın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu çalışma kapsamında geliştirilmiş olan Evim Yeryüzü: Kültüre Duyarlılık Becerileri Programı bu alanda Türkiye’de geliştirilmiş ilk program olma özelliğini taşımaktadır.

Evim Yeryüzü:Kültüre Duyarlılık Becerileri Programı, kültüre duyarlılık becerilerini öğretmeyi amaçlayan sınıf temelli bir çalışmadır. 10 oturumdan oluşan program haftada ardışık 2 oturum şeklinde uygulandığından ötürü 5 hafta sürmektedir. Program, çokkültürlü yaklaşım hedef alınarak geliştirilmiştir. Çokkültürlü eğitim yaklaşımının bazı hedefleri, sosyal adalet ve eşitliğe katkı sunmak, ırkçılık karşıtı eğitim uygulamak, öğrencilere hem kendi kültürlerini tanıma hem de başka kültürlere yönelik empati ve anlayış geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Levinson, 2010, Banks, 2013, Gay, 2014, akt. Doğan ve Kağnıcı, 2020). Dolayısıyla programın nihai amacı, başka kültürlere ve kimliklere karşı önyargıları azaltmaktır. Program kapsamında öğrencilere kazandırılması hedeflenen kazanımlar şu şekildedir: 1- Çevresindeki kültürel çeşitliliği farketmek, 2- Farklı kültürlere yönelik tutumlarını fark etmek, 3- Kendi kültürel kimliğini tanımak, 4- Farklı kültürel ortamlarda nasıl davranacağını bilmek, 5- Önyargının ne olduğunu bilmek ve tanımak.

Bu kazanımlara ulaşmaya çalışırken resim, oyun, çocuk kitabı gibi etkinlikler kullanılmıştır. 1. hafta Akkuzu-Karakuzu isimli dışlanma ve çok-kültürlülük kavramlarına odaklanan bir çocuk kitabından yararlanılmaktadır. 2. hafta öğrencilerin kendi ailelerinin kültürel özelliklerini tanıması amacı ile Kültürel Soyağacı etkinliği uygulanmıştır. Aynı oturumda farklı kültürler hakkındaki tutumlarını fark etmek amacıyla Ne Biliyorsun, Ne Duydun? Etkinliği uygulanmıştır. 3.hafta yabancılik duygusunu tanımaya yönelik Sen Olsaydın etkinliği ile uyum arttırmanın bir yolu olan dil öğrenmeyi vurgulamak için Kelime Eşleştirme oyunu oynanmıştır. 4. hafta farklılıklarla bir arada olmaya yönelik Uzaylılar Okulu etkinliği ile yeni durumlara uyum geliştirmenin nasıl bir deneyim olduğunu anlayabilmek için

Ev sahibi/Kiracı oyunu oynamıştır. 5. Hafta ise çalışmanın değerlendirilmesi yapılarak uygulama öncesinde doldurulan sontest formu uygulanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma, deneysel bir araştırmadır. Kültüre Duyarlılık Becerileri Programının ilkökul 4. Sınıflar üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Uygulamalar İzmir'in Bayraklı İlçesinde bulunan Kuyumcu Abdullah Altınçubuk İO'nun 4-D sınıfında yapılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce İlçe Milli Eğitim müdürlüğünden gerekli izinler alınarak çalışmayı tanıtan bir mektup, öğrenci velileri ile paylaşılmıştır. Uygulamalar, araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmada nitel analiz yöntemi kullanılmıştır. İlkokul öğrencilerinin kültüre duyarlılık becerilerini ya da farklı kültürlere ve gruplara yönelik tutumlarını ölçen bir ölçme aracının olmaması, nitel veri toplamayı zorunlu hale getirmiştir. Programın öğrenciler üzerindeki etkilerini ölçmek için

- Uygulama başlamadan önce ve sonra öğrencilere sahip oldukları kültüre duyarlılık becerileri hakkında bilgi vermesi amacıyla geliştirilmiş 4 açık uçlu sorudan oluşan bir form dağıtılmıştır.
- Her oturumun sonunda o gün öğrendikleri bir kelimeyi söyleyerek kelime bulutları oluşturulmuştur.
- Öğretmenler gözlemleri alınmıştır.
- Veli gözlemleri alınmıştır.

Yukarıdaki kaynaklardan elde edilen veriler, içerik analizine tabi tutularak ulaşılan bulgular, program sonucunda katılımcıların neler öğrendiklerine kanıt olarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

Tablo 1

Katılımcıların, İlk ve Son Oturumda Açık Uçlu Sorulara Verdikleri Yanıtların Analizi

1. Madde (Öntest)	1. Madde (Sontest)	2. Madde (Öntest)	2. Madde (Sontest)	3. Madde (Öntest)	3. Madde (Sontest)	4. Madde (Öntest)	4. Madde (Sontest)
Nerden biliyorsun	Tanımadan yargılayamazım	Utanma	Yalnızlık	Dili öğrenmek	Dillerine ve kültürlerine uyum sağlıyorum	El işaretleriyle	Beden dili ve Google çeviri

Sen kendine bak	Hırsızları şikâyet edeceğim	Korku	Yabancılık	Çaresizlik	Google çeviriden yardım alırdım	İngilizce	Beden dili
Onlar da Müslüman	Görmeden önyargılı olamayız	Üzülme	Farklı	Geleneklerini öğrenmek	Dilini öğrenirdim	Telefonla	Beden dili ve Google çeviri
Bu yanlış	Onları tanımadığım için gerçek değil	Yalnızlık	Dışlanma		Onların yaptıklarını yapmaya çalışırdım	Birinin yardımıyla	Beden dili ve Google çeviri
Yalan söylüyorsun	Bu önyargıdır		Korku		Beden dili	Tercüman	İşaretlerle
Üzülürüm			Üzüntü		Kısa sürede alışırım		Bedensel işaretlerle

Katılımcıların uygulama başlamadan önce ve uygulamadan sonra uygulanan forma verdikleri cevaplar içerik açısından incelendiğinde, uygulamadan sonra kültüre duyarlılık becerilerini daha çok yansıttığı söylenebilir. Örneğin, önyargı kavramını öğrendikleri ve gördükleri anda tespit edebildikleri söylenebilir. Ayrıca, bir kültürel ortama yeni giren bir kişinin duygularını daha tam olarak anlayabildikleri de ifade edilebilir. Gündelik hayata uyumu kolaylaştıracak dil öğrenme, google translate gibi becerilerle tanıştıkları da ulaşılan bulgulardan biridir.

Her oturumun sonunda “Bu oturumla ilgili olarak aklınızda neler kaldı? Bir kelime ile söyleyin” yönergesiyle oluşturulan Kelime Bulutları incelendiğinde

1. oturumda : Akkuzu-Karakuzu, duyarlılık, kültür, nerede doğdum, farklılık
2. oturumda: önyargı, ten rengi, farklı kültür, farklı dil
3. oturumda: empati, dil öğrenme, bonjour, google translate, farklılık, başka diller
4. oturumda: dışlamamak, yargılamamak, empati, farklı kültür, beden dili, farklılıklar, google translate, dil öğrenme, dayanışma kelimelerinin katılımcıların dikkatini çektiği söylenebilir.

Kelime bulutlarına dayalı olarak ilk oturumlarda öğrencilerin daha çok farklı kültürler hakkında farkındalık geliştirdikleri; ilerleyen oturumlarda ise somut becerileri öğrendikleri söylenebilir. Dil öğrenme, google translate kullanma, beden dili ve kapsayıcı olma gibi kültüre duyarlılık ve uyum becerileri hakkında bilgi ve merak düzeylerinin arttığı söylenebilir.

Öğretmen gözlemlerine dayalı olarak, katılımcıların farklı ülkelere meraklarının arttığı söylenebilir. Öğretmen, tesadüfen Türkiye’ye komşu ülkeleri sorduğunda öğrencilerin büyük

kısmı bu ülkeleri ifade edebilmiştir. Sınıfta kültür, saygı, empati, önyargı, google translate vb. kelimelerin öğrencilerden daha çok duyduğu öğretmen tarafından ifade edilmiştir.

Ebeveyn gözlemleri de programın amacına yönelik öğrenmelerin gerçekleşmiş olabileceğine dair ipuçları barındırmaktadır. Örneğin velilerden biri sınıf öğretmenine, çocuğunun okuldan eve geldikten sonra bilgisayarı açarak başka ülkeleri araştırmaya başladığını ifade etmiştir. Bir başka veli Kültürel Soyağacı etkinliğini çok sevdiğini ifade etmiş ve çocuğunun ailelerindeki çokkültürlülüğü fark ettiğini belirtmiştir. Bir başka veli, Kültürel Soyağacı etkinliğini yaparken dede-torun arasında sıcak bir paylaşımın oluştuğunu ve bunun ilk defa meydana geldiğini dile getirmiştir. Çünkü, dede çocukluğuna ait hatıraları paylaştığında o günleri hatırlamıştır.

Tartışma

Evim Yeryüzü: Kültüre Duyarlılık Becerileri Programının, öğrencilerin gündemine çokkültürlülük becerilerini yerleştirdiği söylenebilir. Başka kültürler ve ülkeler hakkında merak ile dil öğrenmeye yönelik istek geliştirmek en somut gelişmeler olarak ifade edilebilir. Bu bulgu literatür ile uyumludur (Çelik & İçduygu, 2018; Sheikh & Anderson, 2018; Hodes, 2000; Baker, Varma ve Tanaka, 2001).

Bu öğrenmelerin tutuma dönüşüp dönüşmeyeceği ve kalıcı olup olmayacağı belirsizliğini korumaktadır. Dolayısıyla benzer veya paralel çalışmalarla kültürel becerilerin kazandırılması hedeflenebilir

Uygulamayı bir psikolojik danışmanın yapması, sınıfta terapötik bir ortamın gelişmesini sağlamıştır. Böyle bir ortamda tüm öğrenciler, psikolojik olarak güvenli bir ortamda kabul edildiklerini hissetmişlerdir. Sınıfta bulunan 3 Suriyeli öğrencinin son oturumdaki katılım miktarları ilk oturumdaki katılım miktarlarına kıyasla önemli oranda artmıştır. Uygulayıcı ile kurdukları pozitif etkileşimler düşünüldüğünde bu durumun, grup çalışmalarında psikolojik danışmanın terapötik gücü ile açıklanabilir (Demir ve Koydemir, 2015). Çünkü grup çalışmalarında, psikolojik danışma beceriyle donanmış olan grup lideri olarak psikolojik danışman değişime katkı sunan faktörlerden biridir.

Katılımcılar, yeni bir kültürel ortama girdiklerinde uyum geliştirmenin yollarının o ülkenin dilini öğrenmek ve kültürel kurallarına uyum geliştirmek olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmalar uyum sorununun en çok dil farklılığından olduğunu göstermektedir (Atlıhan, 2019; Tüzün, 2017; Yıldız, 2017). Dolayısıyla kültürel uyum becerilerinin neler olduğunu bilen bireyler, birtakım adımlar atarak daha kısa sürede uyum geliştirebilirler.

Sonuç ve Öneriler

Programın bazı oturumlarında ele alınan konular, tartışma yöntemiyle işlendiğinden dolayı katılımcıların zaman zaman sıkıldıkları gözlenmiştir. Bu oturumlara amaca uygun oyun/drama etkinlikleri konulabilir.

Öğrenciler arasında ayrımcılığa uğradığını hissetme, yoğunlukla gündelik iletişimlerde meydana gelen mikrosaldırancılık davranışlarının sonucunda gerçekleşmektedir. Programa, mikrosaldırancılığın ne olduğuna, nasıl önlenebileceğine ve nasıl başa çıkılabileceğine yönelik oturumlar eklenebilir.

Bu araştırma tek grupta yapılmıştır. Araştırma metodolojisi literatürü bu tür desenlerin yeteri kadar güçlü olmadığını ileri sürmektedir (Fraenkel et al.,2011). 2x2 vb. daha güçlü deneysel desenlerle araştırma tekrarlanabilir.

Okul psikolojik danışmanları bu programı kendi sınıflarında kullanabilir. Terapötik bir faktör olarak psikolojik danışmanın sınıfta bu programı uygulayarak, saygı koşulunu yaratması farklı kimliklere sahip öğrencilerin kapsandıklarını hissetmelerini sağlayabilir.

Kaynakça

- Akay, S., Hamamcı, Z. ve Kurt, M. (2017). Suriyeli Öğrencilerle Çalışan Psikolojik Danışmanların Yaşadıkları Sorunlar ve Bu Sorunlara İlişkin Uyguladıkları Çözüm Yollarının İncelenmesi. *14. Ulusal PDR Öğrencileri Kongresi*, 23-25 Ağustos 2017, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Arslan, Ü. ve Ergül, M. (2022) Mülteci öğrencilerin eğitimlerinde yaşadıkları sorunlar: öğretmenlerin perspektifinden bir delphi çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 1-31.
- Atlıhan, A. M. (2019). *Göçmen öğrencilerin okul örgütüne uyumunda öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin rolleri (Yayınlanmamış tezsiz yüksek lisans projesi)*. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Baker, C., Varma, M. ve Tanaka, C. (2001). Sticks and stones: Racism as experienced by adolescents in New Brunswick. *The Canadian Journal of Nursing Research*, 33(3), 87-105
- Bal, A., Cavkaytar, A., Artar, T.M. ve Ukuyol, M. (2021). Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Eğitim Yaşantılarının İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 195-219.
- Başbay, A. ve Bektaş, D. Y. (2009). Çok kültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34, 30-43
- Bulut, S., Soysal, K. Ö. ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1210-1238

- Çelik, Ç. ve İçduygu, A. (2018). Schools and refugee children: The case of Syrians in Turkey. *International Migration*, 57(2), 253-267
- Çobaner, A. (2015). Çocuk hakları bağlamında Suriyeli mülteci çocukların haberlerde temsili. *Marmara İletişim Dergisi*, 24, 27-54.
- Demirbaş, H. ve Bekaroğlu, E. (2013). Evden uzakta olmak: Sığınmacıların/mültecilerin psikolojik sorunları ve alınacak önlemler. *Kriz Dergisi*, 21(1-2), 11-24.
- Dinler, C. ve Hacıfazlıoğlu, Ö. (2020). Mülteci Çocukların İlköğretime Uyum Süreçleri: Tekirdağ İlinin Bir Okulundaki Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Deneyimleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(6), 1717-1728.
- Doyuran, B. (1989). Federal Almanya'daki Türk işçi çocuklarının eğitim alanındaki zorlukları üzerine. *Kurgu Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi İletişim Dergisi*, 6(6), 273- 283
- Ehnholt K.A. and Yule W. (2006) Practitioner review: Assessment and treatment of refugee children and adolescents: Who have experienced war-related trauma. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(12): 1197-1210.
- Erdoğan, M. M. (2015). *Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal Kabul ve Uyum*. Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi Yayınları, Ankara.
- Fazel, M. ve Stein, A. (2018). The mental health of refugee children. *Archives of Disease in Childhood*, 87(5), 366-370.
- Fraenkel, H., Wallen, N. ve Hyun, H (2011). *How to design and evaluate research in education* (8th ed). McGraw Hill.
- Gelekçi, C. (2010). Belçika'daki Türk çocuklarının eğitim-öğretim yaşantılarında karşılaştıkları sorunlar ve ayrımcılığa yönelik görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (12), 163- 194
- Gibson, R. L. ve Mitchell, M. H. (2016). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (D. Y. Kağnıcı, S. Koydemir ve Ö. Özü Cengiz, Çev.), S. Doğan (Ed.). Ankara: Nobel yayıncılık
- Gülmez, S. C. ve Öztürk, A. (2018). Göç yaşantısı çerçevesinde çocukta psikososyal uyum süreci üzerine bir inceleme. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 40 (2).
- Gümüş, Y. ve Bilgili, N. (2015). Göçün sağlık üzerindeki etkileri. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 18, 63-67.
- Günlü, A., Sağlam, A., Gürat, C. ve Uz Baş, A. (2020). Okul psikolojik danışmanlarının mülteci öğrencilere yönelik sundukları hizmetlerin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 168-205.
- Hallaçlı, F. ve Gül, İ.(2021). Suriyeli öğrencilerin Türkiye'de eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of Human Sciences*, 18(2), 199-214.
- Hodes, M. (2000). Psychologically distressed refugee children in the United Kingdom. *Child Psychology & Psychiatry Review*, 5(2), 57-68.

- Işık, Ş. ve Kaynak, Ü. (2020). Geçici eğitim merkezlerinde çalışan okul psikolojik danışmanların Suriyeli mülteci çocuklara yönelik algılarının metaforla incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18 (2), 624-649.
- Johnson, L. S. (2003). The diversity imperative: building a culturally responsive school ethos. *Intercultural Education*, 14(1), 17-30. <https://doi.org/10.1080/1467598032000044629>.
- Jusufbasic, S. ve Kenan, S.(2022). Herkes için eğitim: Türkiye'deki Devlet okullarında Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitimine yönelik öğretmenlerin ve rehber öğretmenlerin deneyimleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 55: 408-430.
- Karadağ, Ö. ve Altıntaş, K. H. (2010). Mülteciler ve sağlık. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 9(1), 55-62.
- Kirmayer, L. J., Narasiah, L., Munoz, M., Rashid, M., Ryder, A. G., Guzder, J., and Pottie, K. (2011). Common mental health problems in immigrants and refugees: general approach in primary care. *Canadian Medical Association Journal*, 183(12), 959-967
- Karaağaç, F. C. ve Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9 (11).
- Kiremit, R. F., Akpınar, Ü. ve Akcan, A. T. (2018). Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2139- 2149. DOI: 10.24106/kefdergi.428598
- Kirova, A. (2001). Loneliness in immigrant children: Implications for classroom practice. *Childhood Education*, 77, 260-267
- McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the alanyature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329-364.
- Motti-Stefanidi, F. (2019). Resilience among immigrant youths: Who adapts well, and why? *Current Directions in Psychological Science*, 28(5), 510–517. <https://doi.org/10.1177/0963721419861412>
- Özel, D. ve Altunay, H. A. (2021). Educational journey of refugee students: Suggestions for practitioners. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 12(2).
- Özservet, Y. Ç. ve Sirkeci, I. (2016). Çocuklar ve Göç. *Göç Dergisi*, 3(1), 1-4.
- Roxas, K. (2010). Who really wants "The tired, the poor, and the huddled masses" anyway?" Teachers' use of cultural scripts with refugee students in public schools. *Multicultural Perspectives*, 12(2), 65-73
- Schachner, M. K. (2017). From equality and inclusion to cultural pluralism– evolution and effects of cultural diversity perspectives in schools. *European Journal of Developmental Psychology*, 3(2), 1- 17. <https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1326378>
- Sheikh, M. ve Anderson, J. R. (2018). Acculturation patterns and education of refugees and asylum seekers: A systematic literature review. *Learning and Individual Differences*, 67, 22-32.

- Szente, J., Hoot, J. ve Taylor, D. (2006). Responding to the special needs of refugee children: Practical ideas for teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 1.
- Şeker, B. D. ve Aslan, Z. (2015). Refugee children in the educational process: A social psychological assessment. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(1), 86-105
- Şimşir, Z. ve Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Elementary Education Online*, 17(3). 1116-1134.
- Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye’de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm Önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, 86, 127-144.
- Topkaya, Y. ve Akdağ, H. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Suriyeli sığınmacılar hakkındaki görüşleri (Kilis 7 Aralık Üniversitesi örneği). *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 767-786.
- Topaloğlu, B., ve Aktaş, Ç. (2022). Refugee students through the perspective of school psychological counselors. *E-International Journal of Educational Research*, 13(1), 69-84.
- Tüzün, I. (2017). Türkiye’de mülteci çocukların eğitim hakkını ve karşılıklı uyumu destekleyen yaklaşımlar, politikalar. *Mülteci Çocukların Eğitim Hakkını ve Karşılıklı Uyumu Destekleyen Eğitim Politikaları ve Uygulamaları Çalıştayı*. İstanbul. s. 1-34.
- Uzun, E. M. ve Bütün, E. (2016). Okul Öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Voltan-Acar, N. (2008). *Yeniden terapötik iletişim: Kişilerarası ilişkiler* (8. Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Yenen, E. T. ve Ulucan, P. (2020). Uzman Görüşleri doğrultusunda türkiye’de yaşayan mülteci çocukların sorunlarına yönelik çözüm önerileri. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(1), 292-305
- Yıldız, D. G. (2017). Migration fact from perspective of Turkish prospective teachers and its effect on education. *European Journal of Education Studies*, 3(8), 539-557.
- Yurdakul, A. ve Tok, T. (2018). Öğretmen gözüyle göçmen/mülteci öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (2), 46-58.
- Xu, Q. (2007). A child-centered refugee resettlement program in the United States. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 5(3), 37-59.

Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Kazanım ve Konularının Temel Yaşam Becerileri ve Değerler Açısından İncelenmesi

Ahmet AKKAYA

Milli Eğitim Bakanlığı

akkayahmet87@gmail.com

Prof. Dr. Nihat Çalışkan

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

ncaliskan@ahievran.edu.tr,

Özet

Bu çalışma, Hayat Bilgisi Dersi 3. sınıf öğretim programında yer alan kazanımlar ile Hayat Bilgisi dersi 3. sınıf ders kitabındaki konuların bir bütün olarak ele alınıp, kazanım ve konuların hem değerler hem de temel yaşam becerileri ile ilişkisinin incelenmiş olmasından dolayı diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Bu çalışmanın amacı hayat bilgisi dersi 3. Sınıf kazanım ve konularının programda belirtilen temel yaşam becerileri ve değerlerle olan ilişkisinin incelenmesidir. Bu araştırma, tarama deseninde nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Bu çalışmada, bulguların analizinde doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan kodlamalardan sonra ikinci bir kodlayıcı tarafından veriler yeniden kodlanmış ve güvenirlik hesaplaması yapılmıştır. Bu araştırma kapsamında yapılan kodlamalarda %88 benzerlik oranı elde edilmiştir. Araştırmanın verileri 2018 yılında güncellenen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile Pasifik Yayınlarına ait Hayat Bilgisi 3. Sınıf Ders kitabından elde edilmiştir. Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, kazanımlarda ilişki belirlenen temel yaşam becerileri ile kök değerlerin aynı şekilde konular ile de ilişkili olduğu hatta bazı konuların, kazanımda yer alan temel yaşam becerisi ve kök değerden daha fazla sayıda beceri ve değer ile ilişkili olduğu sonucu çıkmıştır. Ayrıca, temel yaşam becerileri ile kök değerlerin kazanımlara ve konulara dağılımının dengeli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte bazı temel beceriler ve kök değerlerin kazanım ve konularla ilişkisi fazla iken bazı yaşam becerileri ve kök değerlerin ilişkisinin kısıtlı olduğu görülmüştür. Hatta bazı temel yaşam becerileri ile kök değerlerin hiçbir kazanım veya konu ile ilişkisi bulunamamıştır.

Anahtar Sözcükler: İlkokul, 3. Sınıf, Kök Değerler, Ders Kitabı

Abstract

This study differs from other studies in that the acquisitions in the 3rd grade Life Studies curriculum and the topics in the 3rd grade Life Studies coursebook are handled as a whole, and the relationship of the outcomes and topics with both values and basic life skills is examined. The aim of this study is to examine the relationship between the 3rd grade outcomes and subjects of the life studies course and the basic life skills and values specified in the program. This research was designed as a qualitative research in scanning design. In this study, document analysis technique was used in the analysis of the findings. After the coding made by the researcher, the data were re-coded by a second encoder and reliability calculations were made. A similarity rate of 88% was obtained in the coding made within the scope of this research. The data of the research were obtained from the Life Studies Curriculum updated in 2018 and the Life Studies 3rd Grade Textbook of Pacific Publications. When the research findings were evaluated in general, it was concluded that the basic life skills and root values, which were related to the objectives, were also related to the subjects, and even some subjects were associated with more skills and values than the basic life skills and root values in the learning outcome. In addition, it was concluded that the distribution of basic life skills and core values to outcomes and subjects is not balanced. However, while some basic skills and core values are more related to acquisitions and subjects, some life skills and core values have a limited relationship. In fact, some basic life skills and root values were not found to be related to any acquisition or subject.

Keywords: Primary School, 3 rd Grade, Root Values, Textbook.

Giriş

Yaşadığımız yüzyıl, bilim ve teknolojik gelişmelere paralel olarak sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda da belki de insanlık tarihinde en hızlı değişim ve gelişmelerin yaşandığı bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu değişim ve gelişmelerden en fazla etkilenen canlı ise hiç şüphesiz insanlardır. İnsanların gündelik ihtiyaçlarını karşılayabilmesi ve zorlukların üstesinden gelebilmesi için belli yaşam becerileri ile donanık hale gelmiş olması gerekmektedir. Yaşam becerileri ile donanık olmasının yanında yaşadığı toplumun değer yargılarını bilmesi ve buna göre hareket etmesi, sosyal bir varlık olarak insanın içinde bulunduğu topluma uyum sağlaması açısından önemli ve değerli görülmektedir.

Yaşam becerileri, kişilerin hayatlarını sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmesine yönelik olarak sorumluluklarına yönelik doğru kararlar verebilmesi ve karşılaştığı durumlara ilişkin uygun davranışı seçebilmeleri ile ilgilidir (World Health Organization [WHO], 1997). 21. yüzyıl öğrenme çerçevesi kapsamında ele alınan problem çözme, eleştirel-yaratıcı-yansıtıcı düşünme, etkili iletişim, inovasyon, esneklik ve uyum, liderlik, sosyal ve kültürlerarası beceriler, üretkenlik, sorumluluk, öz yönelim, bilgi-teknoloji-medya okuryazarlığı gibi beceriler, kazanılması gerekli bu becerilerin temel noktalarını oluşturmaktadır (Gelen, 2017). Değer ise bir toplum veya insanlar arasında kabul görüp benimsenmiş ve yaşatılmakta olan her türlü duygu, düşünce, davranış ve kural olarak tanımlanmaktadır (Çelikkaya, 1996). Temel yaşam becerileri ile değerlerin öğretimi ilk olarak bireyin yaşadığı sosyal çevrede ve özellikle aile içinde başlıyor olsa da, formal olarak beceri ve değer eğitimi okul öncesi eğitim kurumlarıyla başlamaktadır.

Ancak bu eğitime yönelik sistematik öğrenme ve öğretme süreçlerinin ilkokullarda ve bir disiplin çerçevesinde hayat bilgisi dersleriyle başladığı görülmektedir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu incelendiğinde ilköğretim kurumlarının amaç ve görevlerinden birisinin de her Türk çocuğunun iyi bir vatandaş olması için gerekli temel bilgiyi, beceriyi, davranışı ve alışkanlıkları kazandırmak ve çocukları ulusal ahlak anlayışı çerçevesinde yetiştirmek olduğu görülmektedir (Milli Eğitim Temel Kanunu [METK], 1973). Bu amaç ve görevlerin yerine getirilmesine öncülük edecek istendik davranışlar ise eğitim ve öğretim programları ile belirlenmektedir.

Türk Milli Eğitiminin genel amaçları doğrultusunda 21. yüzyıl becerilerini kazandırma, çocukları hayata hazırlama ve onları yaşam becerileri ile donanık hale getirme açısından doğrudan ve en önemli rolü üstlenmiş olan hayat bilgisi dersleri ayrı bir öneme sahiptir. Hayat bilgisi dersi, teorik açıdan sosyal ile doğa bilimleri ile temellenmiş, çocuk gelişim ilkelerine

uygun dizayn edilmiş, mümkün olduğunca hayata yönelik ve somut bir şekilde işlenip öğrencilerin faal bireyler ve vatandaşlar olarak yaşamalarına öncülük eden ve bununla birlikte ortaokul derslerinin de temelini atan bir programdır (Baysal, 2006). En genel ifade ile tüm bu yaşam becerileri ile değerler eğitiminin temelleri ilkokullarda ve hayat bilgisi dersleri ile atılmaktadır.

İlkokulların ilk üç sınıfında okutulan hayat bilgisi dersinin temellerinin sosyal bilimler ve fen bilimlerine dayandığı ve bu iki temel alanın bütünleşmesi sonucu ortaya çıktığı söylenebilir. Ancak bu dersin kapsamı bununla da sınırlı değildir. Hayat bilgisi dersi toplum ve doğa bilimleri, düşünce ve değerler ile sanat alanlarını kapsamakla birlikte, bu kapsam tüm alanlar için aynı ölçüde ve eşit ağırlıkta değildir (Aladağ, 2016; Çelik, 2020; Sönmez, 2005). Hayat bilgisi dersinin kapsamı yaşamın tüm alanlarına ait özellikleri yansıtılabilecek nitelikte olup konular arasında sıkı bir ilişki söz konusudur. Çünkü konuların temeli toplum, doğa ve insandır (Akınoğlu, 2005). 2018 hayat bilgisi öğretim programında, öğrencilerin milli ve milletler arası seviyede kişisel, akademik, sosyal ve iş yaşamında ihtiyaç duyacakları beceri türleri olan yetkinlikler Türkiye Yeterlik Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir. Bununla birlikte temel yaşam becerileri ve “kök değerler” program kapsamında açıklanmıştır.

Programın teorik bağlamında öz denetim, vatanseverlik, yardımseverlik, sabır, adalet, dostluk, dürüstlük, sevgi, saygı ve sorumluluk “kök değerler” olarak ele alınmıştır. Bununla birlikte temel yaşam becerileri olarak, öz yönetim becerisi, sorun çözme becerisi, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma becerisi, araştırma becerisi, sosyal katılım becerisi, kendini tanıma becerisi, kendini koruma becerisi, mekânı algılama becerisi, karar verme becerisi, iletişim becerisi, işbirliği becerisi, gözlem becerisi, girişimcilik becerisi, doğayı koruma becerisi, dengeli beslenme becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi, sağlığını koruma becerisi, zaman yönetimi becerisi, kaynakların kullanımı becerisi, kişisel bakım becerisi, kariyer bilinci geliştirme becerisi, kurallara uyma becerisi ve milli ve kültürel değerleri tanıma becerisine yer verilmiştir.

İlkokulların 3. sınıflarında haftalık 3 saat olarak okutulan hayat bilgisi dersi için programda 45 kazanım yer almaktadır. (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Programda yer alan her bir kazanım ders kitaplarında sadece bir konu ile ilişkilendirilmiş ve 45 konu farklı bir başlık altında ders kitaplarında verilmiştir. Programda yer alan kazanımların ve bu kazanımları vermeye yönelik hazırlanan konuların, programda belirtilen temel yaşam becerilerini ve değerleri kapsamaması, bunlarla ilişkili olması, yaşam becerileri ile değerleri kazandırma

açısından işlevsel olması, programın ve ders kitaplarının amacına hizmet edebilmesi açısından önemlidir.

Bu çalışma ile 2018 Hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan 3. sınıf kazanımları ile kazanıma yönelik hazırlanan konuların programda belirtilen temel yaşam becerileri ve kök değerler ile olan ilişkisinin ortaya çıkarılmasının araştırmacılara, programın uygulayıcısı olan öğretmenlere, program ve ders kitabını hazırlayan komisyonlara farklı bir bakış açısı kazandıracakı öngörülmektedir.

Bu çalışma ile hayat bilgisi dersi 3. sınıf kazanım ve konularının programda belirtilen temel yaşam becerileri ve değerlerle olan ilişkisinin incelenmesine yönelik birtakım sorulara cevap aranmıştır. Bu doğrultuda;

1. Hayat bilgisi dersi 3. sınıf kazanımları hangi temel yaşam becerileri ve kök değerler ile ilişkilidir?
2. Hayat bilgisi dersi 3. sınıf ders kitabındaki konular hangi temel yaşam becerileri ve kök değerler ile ilişkilidir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, tarama deseninin kullanıldığı nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalar, olay ve algıların kendi doğal ortamlarında gerçekçi bir şekilde ortaya konulması amacıyla yönelik nitel süreçlerin izlendiği ve gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırma kapsamında doküman analizi ile Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Öğretim Programı ile resmi ilkokullarda okutulan ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ücretsiz dağıtılan Hayat Bilgisi 3. Sınıf Ders Kitabı (Pasifik Yayınları) analiz edilerek, programda ifade edilen temel yaşam becerileri ile kök değerlerin hangi kazanım ve konularla ilişkilendirildiği, temel yaşam becerileri ile değerlere kazanım ve konularda ne ölçüde yer verildiği tespit edilmeye çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışma kapsamında, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 3. sınıf kazanımları ile 3. Sınıf Hayat Bilgisi Öğrenci Ders Kitabı'nda yer alan konuların ilişkili olduğu temel yaşam becerileri ve değerlerin belirlenmesi amacıyla doküman analizi kontrol formu geliştirilmiştir. Kontrol listeleri eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında kullanılan alternatif ölçme-değerlendirme araçlarından birisidir. Kontrol listeleri ile davranışlar alt alta yazılarak, ölçütler gerçekleşme düzeylerine göre değerlendirilir (Başol, 2015). Taramanın iyi bir kayıt sistemi ile

yürütülmesi, belgesel taramalarda başarılı olmanın temel koşuludur (Karasar, 2015). Geliştirilen kontrol formu iki boyutlu olarak hazırlanmış, satırlarda kazanım ile konulara, sütunlarda ise temel yaşam becerileri ile değerlere yer verilmiştir. Kontrol formu hazırlanırken, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile Pasifik yayınlarına ait 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı incelenmiş ve kazanım ile konular bu doğrultuda yazılmıştır. Ayrıca programda belirtilen temel yaşam becerileri ile kök değerler referans alınmıştır.

Araştırma Verilerinin Toplanması ve Süreç

Araştırmanın verileri var olan dokümanlardan elde edilmiştir. Dokümanlar nitel olarak yürütülen çalışmalarda önemli bir veri kaynağıdır (Cansız Aktaş, 2015). Bu kapsamda veriler, 2018 yılında güncellenen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile Pasifik Yayınlarına ait Hayat Bilgisi 3. Sınıf Ders kitabından elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada, bulguların analizinde doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi, görsel ve yazılı materyalin elde edilip incelenmesi olarak ifade edilebilir (Sönmez ve Alacapınar, 2018). Doküman inceleme, araştırma konusuna yönelik bilgilerin olduğu materyallerin analizidir (Cansız Aktaş, 2015). Doküman analizi verilerin kodlandığı, temaların bulunduğu, kodların ve temaların düzenlendiği, bulguların tanımlanıp yorumlandığı dört aşamada gerçekleştirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Doküman analizi, metinlerden oluşan bir grup içindeki belirli kelime ve kavramları tespit etmeye yönelik gerçekleştirilir ve araştırmacılar bu kelimeler ile kavramların anlam, varlık ve ilişkilerini belirleyip analiz ederek çıkarımlarda bulunurlar (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırma verilerinin analizinde, belirlenen araştırma problemlerinin sırası gözetilmiştir. Bu kapsamda öncelikle Hayat bilgisi dersi 3. sınıf kazanım ve konularının hangi temel yaşam becerileri ve değerler ile ilişkili olduğu belirlenmiş, daha sonra da temel yaşam becerileri ile değerlerin dağılımının niceliksel yönü ortaya konulmuştur.

Temel yaşam becerileri ile değerler, programda belirtilen 23 beceri ve 10 kök değer ile sınırlandırılmıştır. Temel yaşam becerileri ile değerlerin konular ile ilişkisi belirlenirken ders kitabında yer alan konulardaki metinler, görseller, hazırlık soruları, etkinlikler ve ölçme değerlendirmeye yönelik unsurlar bir bütün olarak ele alınmıştır. Temel yaşam becerileri ile değerlerin kazanımlar ile ilişkisi belirlenirken programda verilen kazanımlar ve kazanımlara yönelik açıklamalar bir bütün olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, temel yaşam becerileri ile değerlerin kazanım ve ilgili konularda hem doğrudan hem de dolaylı olarak ilişkilendirilme durumları analiz edilmiş ve kodlamalar bu yönüyle yapılmıştır.

Araştırmacı tarafından yapılan kodlamalardan sonra sınıf öğretmenliği alanında 12 yıllık deneyime sahip ve eğitim bilimleri alanında yüksek lisans yapmış ikinci bir kodlayıcı tarafından veriler yeniden kodlanarak güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır. Nitel araştırmaların güvenilirliğinin artırılmasına yönelik olarak kodlayıcılar arası görüş birliği sağlanabilir (Creswell, 2013; Fraenkel ve Wallen, 2008). Kodlayıcılar arası görüş birliği hesaplanırken $[\text{görüş birliği} / (\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}) * 100]$ formülü ile elde edilen değer en az %80 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu araştırma kapsamında yapılan kodlamalarda %88 benzerlik oranı elde edilmiştir. Bu sonuca bakılarak da çalışmanın güvenilir olduğunu söylemek mümkündür. Üzerinde görüş birliğine varılamayan maddeler araştırmacı ve ikinci kodlayıcı tarafından tartışılmış ve görüş birliğine varıldıktan sonra gerekli düzenleme yapılarak temel yaşam becerileri ve değerler ile olan ilişkisi belirlenmiştir.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Hayat Bilgisi 3. Sınıf Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların programda belirtilen temel yaşam becerileri ve kök değerlerden hangisi ya da hangileri ile ilişkili olduğu içerik analizi tekniği ile belirlenmiştir. Analiz sonucunda, kazanımların ilişkili olduğu temel yaşam becerileri ve kök değerlerin dağılımına ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Kazanımların Temel Yaşam Becerileri ve Kök Değerler İle İlişkisi

Kazanım Numarası	İlişkili Olduğu Temel Yaşam Becerisi	İlişkili Olduğu Kök Değer
3.1.1.	Kendini Tanıma	Öz Denetim
3.1.2.	Öz Yönetim	Öz Denetim
3.1.3.	Öz Yönetim	Öz Denetim
3.1.4.	İletişim, Öz Yönetim	Dostluk, Dürüstlük, Saygı, Yardımseverlik
3.1.5.	Mekânı Algılama	-
3.1.6.	-	-
3.1.7.	Sosyal Katılım	Yardımseverlik
3.1.8.	İletişim	-
3.1.9.	Kaynakların Kullanımı, Sorun Çözme	-
3.1.10.	Araştırma, Kariyer Bilinci Geliştirme	-
3.2.1.	Araştırma, Değişim ve Sürekliliği Algılama	-
3.2.2.	Milli ve Kültürel Değerleri Tanıma	Saygı
3.2.3.	Mekânı Algılama	-
3.2.4.	-	Sorumluluk

3.2.5.	Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma	-
3.2.6.	Kaynakların Kullanımı, Sorun Çözme	-
3.2.7.	Öz Yönetim, Zaman Yönetimi	Öz Denetim, Sorumluluk
3.2.8.	Kaynakların Kullanımı	Öz Denetim, Sorumluluk
3.3.1.	Kaynakların Kullanımı, Kişisel Bakım	Sorumluluk
3.3.2.	-	-
3.3.3.	Sağlığını Koruma	Sorumluluk
3.3.4.	Dengeli Beslenme, Sağlığını Koruma	Sorumluluk
3.3.5.	Kurallara Uyma, Sağlığını Koruma	Öz Denetim, Sorumluluk
3.4.1.	-	-
3.4.2.	Kurallara Uyma	Sorumluluk
3.4.3.	Kendini Koruma	-
3.4.4.	Kendini Koruma	Sorumluluk
3.4.5.	Kendini Koruma	Öz Denetim
3.4.6.	Kendini Koruma	Sorumluluk
3.4.7.	Kendini Koruma	Sorumluluk
3.5.1.	-	-
3.5.2.	-	-
3.5.3.	Araştırma	Vatanseverlik
3.5.4.	Sorun Çözme	Sorumluluk, Vatanseverlik
3.5.5.	Kaynakların Kullanımı	Sorumluluk
3.5.6.	Araştırma, Milli ve Kültürel Değerleri Tanıma	Vatanseverlik
3.5.7.	Sorun Çözme, Sosyal Katılım	Yardımseverlik
3.5.8.	Araştırma	Vatanseverlik
3.5.9.	Araştırma	Vatanseverlik
3.6.1.	-	-
3.6.2.	Araştırma	-
3.6.3.	Gözlem, Sorun Çözme	-
3.6.4.	Doğayı Koruma	-
3.6.5.	Doğayı Koruma	Sorumluluk
3.6.6.	Doğayı Koruma	Sorumluluk

Tablo 2 incelendiğinde, 7 kazanımın hiçbir temel yaşam becerisi ile ilişkili olmadığı, 26 kazanımın sadece bir tane temel yaşam becerisi ile ilişkili olduğu ve 12 kazanım ise birden fazla temel yaşam becerisi ile ilişkili olduğu görülmektedir. Kazanımlara genel olarak bakıldığında en fazla ilişki belirlenen temel yaşam becerisinin araştırma ($f=7$) olduğu, en az ilişki belirlenen temel yaşam becerilerinin ise bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma ($f=1$), değişim ve sürekliliği algılama ($f=1$), dengeli beslenme ($f=1$), gözlem ($f=1$), kariyer bilinci geliştirme ($f=1$), kendini tanıma ($f=1$), kişisel bakım ($f=1$) ve zaman yönetimi ($f=1$) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte temel yaşam becerilerinden girişimcilik, iş birliği ve karar verme ile ilişkili olan bir kazanım bulunamamıştır.

Ayrıca, 18 kazanımın hiçbir kök değer ile ilişkili olmadığı, 22 kazanımın sadece bir tane kök değer ile ilişkili olduğu ve 5 kazanım ise birden fazla kök değer ile ilişkili olduğu

görülmektedir. Kazanımlara genel olarak bakıldığında en fazla ilişki belirlenen kök değerinin sorumluluk ($f=15$) olduğu, en az ilişki belirlenen kök değerlerin ise dostluk ($f=1$) ve dürüstlük ($f=1$) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte kök değerlerden adalet, sabır ve sevgi ile ilişkili olan bir kazanım bulunamamıştır. Temel yaşam becerilerinin hayat bilgisi 3. sınıf öğretim programında yer alan kazanımlar ile ilişkilendirilme sayısına ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Temel Yaşam Becerilerinin Kazanımlar İle İlişkilendirilme Sayısı

Temel Yaşam Becerileri	(f)
Araştırma Becerisi	7
Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma Becerisi	1
Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi	1
Dengeli Beslenme Becerisi	1
Doğayı Koruma Becerisi	3
Girişimcilik Becerisi	-
Gözlem Becerisi	1
İletişim Becerisi	2
İş Birliği Becerisi	-
Karar Verme Becerisi	-
Kariyer Bilinci Geliştirme Becerisi	1
Kaynakların Kullanımı Becerisi	5
Kendini Koruma Becerisi	5
Kendini Tanıma Becerisi	1
Kişisel Bakım Becerisi	1
Kurallara Uyma Becerisi	2
Mekânı Algılama Becerisi	2
Milli ve Kültürel Değerleri Tanıma Becerisi	2
Öz Yönetim Becerisi	4
Sağlığını Koruma Becerisi	3
Sorun Çözme Becerisi	5
Sosyal Katılım Becerisi	2
Zaman Yönetimi Becerisi	1
TOPLAM	50

Tablo 3'te görüldüğü üzere, programda en fazla araştırma becerisine ($f=7$) yönelik kazanımın olduğu, en az ise bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma ($f=1$), değişim ve sürekliliği algılama

($f=1$), dengeli beslenme ($f=1$), gözlem ($f=1$), kariyer bilinci geliştirme ($f=1$), kendini tanıma ($f=1$), kişisel bakım ($f=1$) ve zaman yönetimi ($f=1$) becerilerine yönelik kazanımların olduğu belirlenmiştir. Ayrıca girişimcilik, iş birliği ve karar verme becerilerine ilişkin hiçbir kazanımının olmadığı bulunmuştur. Kök değerlerin hayat bilgisi 3. sınıf öğretim programında yer alan kazanımlar ile ilişkilendirilme sayısına ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Kök Değerlerin Kazanımlar İle İlişkilendirilme Sayısı

Kök Değerler	(f)
Adalet Kök Değeri	-
Dostluk Kök Değeri	1
Dürüstlük Kök Değeri	1
Öz Denetim Kök Değeri	7
Sabır Kök Değeri	-
Saygı Kök Değeri	2
Sevgi Kök Değeri	-
Sorumluluk Kök Değeri	15
Vatanserverlik Kök Değeri	5
Yardımserverlik Kök Değeri	3
TOPLAM	34

Tablo 4’te görüldüğü üzere, programda en fazla ‘‘Sorumluluk’’ kök değerine ($f=15$) yönelik kazanımın olduğu, en az ise ‘‘Dostluk’’ ($f=1$) ve ‘‘Dürüstlük’’ ($f=1$) kök değerlerine yönelik kazanımın olduğu görülmektedir. Ayrıca adalet, sabır ve sevgi kök değerlerine ilişkin hiçbir kazanımının olmadığı belirlenmiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Hayat bilgisi 3. sınıf ders kitabında yer alan konuların programda belirtilen temel yaşam becerileri ve kök değerlerden hangisi ya da hangileri ile ilişkili olduğu içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, konuların ilişkili olduğu temel yaşam becerileri ve kök değerlerin dağılımına ilişkin bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5*Konuların Temel Yaşam Becerileri ve Kök Değerler İle İlişkisi*

Konular	İlişkili Olduğu Temel Yaşam Becerisi	İlişkili Olduğu Kök Değer
K.3.1.1.	İletişim, Kendini Tanıma, Öz Yönetim	Dostluk, Öz Denetim, Sorumluluk
K.3.1.2.	İletişim, Öz Yönetim	Dostluk, Öz Denetim
K.3.1.3.	İletişim, Öz Yönetim	Adalet, Dostluk, Dürüstlük, Öz Denetim, Saygı, Sevgi, Yardımseverlik
K.3.1.4.	İletişim, Öz Yönetim	Adalet, Dostluk, Dürüstlük, Saygı, Sevgi, Yardımseverlik
K.3.1.5.	Gözlem, Mekânı Algılama	-
K.3.1.6.	Araştırma, Kariyer Bilinci Geliştirme	-
K.3.1.7.	Sosyal Katılım	Yardımseverlik
K.3.1.8.	İletişim, İş Birliği	Adalet
K.3.1.9.	Kaynakların Kullanımı, Sorun Çözme	Sorumluluk
K.3.1.10.	Araştırma, Kariyer Bilinci Geliştirme	-
K.3.2.1.	Araştırma, Değişim ve Sürekliliği Algılama, Kendini Tanıma	-
K.3.2.2.	İş Birliği, Milli ve Kültürel Değerleri Tanıma	Saygı, Yardımseverlik
K.3.2.3.	Mekânı Algılama	-
K.3.2.4.	İş Birliği, Kendini Tanıma	Sorumluluk, Yardımseverlik
K.3.2.5.	Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma	-
K.3.2.6.	Girişimcilik, Kaynakların Kullanımı, Sorun Çözme	Sabır, Sorumluluk
K.3.2.7.	Öz Yönetim, Zaman Yönetimi	Öz Denetim, Sorumluluk
K.3.2.8.	Karar Verme, Kaynakların Kullanımı, Öz Yönetim	Öz Denetim, Sorumluluk
K.3.3.1.	Kaynakların Kullanımı, Kişisel Bakım	Sorumluluk
K.3.3.2.	Sağlığını Koruma	Sorumluluk
K.3.3.3.	Değişim ve Sürekliliği Algılama, Sağlığını Koruma	Sorumluluk
K.3.3.4.	Dengeli Beslenme, Sağlığını Koruma	Sorumluluk
K.3.3.5.	Kurallara Uyma, Sağlığını Koruma	Öz Denetim, Sorumluluk
K.3.4.1.	Kurallara Uyma	-
K.3.4.2.	Kendini Koruma, Kurallara Uyma	Sorumluluk

K.3.4.3.	Kendini Koruma, Kurallara Uyma	Sorumluluk
K.3.4.4.	Kendini Koruma	Sorumluluk
K.3.4.5.	Kendini Koruma, Öz Yönetim	Öz Denetim
K.3.4.6.	Kendini Koruma, Kurallara Uyma, Sorun Çözme	Öz Denetim, Sorumluluk
K.3.4.7.	Kendini Koruma, Kurallara Uyma	Öz Denetim, Sorumluluk
K.3.5.1.	-	-
K.3.5.2.	Değişim ve Sürekliliği Algılama, Milli ve Kültürel Değerleri Tanıma	Adalet, Saygı, Sevgi, Sorumluluk, Vatandaşlık
K.3.5.3.	Araştırma, Milli ve Kültürel Değerleri Tanıma	Vatandaşlık
K.3.5.4.	Sorun Çözme	Sorumluluk, Vatandaşlık
K.3.5.5.	Kaynakların Kullanımı, Kurallara Uyma	Sorumluluk, Vatandaşlık
K.3.5.6.	Araştırma, Milli ve Kültürel Değerleri Tanıma	Vatandaşlık
K.3.5.7.	Sorun Çözme, Sosyal Katılım	Saygı, Yardımseverlik
K.3.5.8.	Araştırma, Milli ve Kültürel Değerleri Tanıma	Saygı, Sevgi, Vatandaşlık
K.3.5.9.	Araştırma, Milli ve Kültürel Değerleri Tanıma	Vatandaşlık
K.3.6.1.	Doğayı Koruma	-
K.3.6.2.	Araştırma	-
K.3.6.3.	Gözlem, Sorun Çözme	-
K.3.6.4.	Doğayı Koruma	Sorumluluk
K.3.6.5.	Doğayı Koruma	Sorumluluk
K.3.6.6.	Doğayı Koruma, Kaynakların Kullanımı	Sorumluluk

Tablo 5 incelendiğinde, 1 konunun hiçbir temel yaşam becerisi ile ilişkili olmadığı, 11 konunun sadece bir tane temel yaşam becerisi ile ilişkili olduğu ve 33 konunun ise birden fazla temel yaşam becerisi ile ilişkili olduğu görülmektedir. Ders kitabındaki içeriğe genel olarak bakıldığında en fazla ilişki belirlenen temel yaşam becerisinin araştırma ($f=8$) olduğu, en az ilişki belirlenen temel yaşam becerilerinin ise bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma ($f=1$), dengeli beslenme ($f=1$), girişimcilik ($f=1$), karar verme ($f=1$), kişisel bakım ($f=1$) ve zaman yönetimi ($f=1$) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte programda belirtilen temel yaşam becerilerinin tümünün en az bir konu ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Ayrıca 11 konunun hiçbir kök değer ile ilişkili olmadığı, 17 konunun sadece bir tane kök değer ile ilişkili olduğu ve 17 konunun ise birden fazla kök değer ile ilişkili olduğu görülmektedir. Ders kitabındaki genel olarak bakıldığında en fazla ilişki belirlenen kök değerinin sorumluluk ($f=22$) olduğu, en az ilişki belirlenen kök değerlerinin ise sabır ($f=1$) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte programda belirtilen kök değerlerinin tümünün en az bir konu ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Temel yaşam becerilerinin hayat bilgisi 3. sınıf ders kitabında yer alan konular ile ilişkilendirilme sayısına ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Temel Yaşam Becerilerinin Konular İle İlişkilendirilme Sayısı

Temel Yaşam Becerileri	(f)
Araştırma Becerisi	8
Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma Becerisi	1
Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi	3
Dengeli Beslenme Becerisi	1
Doğayı Koruma Becerisi	4
Girişimcilik Becerisi	1
Gözlem Becerisi	2
İletişim Becerisi	5
İş Birliği Becerisi	3
Karar Verme Becerisi	1
Kariyer Bilinci Geliştirme Becerisi	2
Kaynakların Kullanımı Becerisi	6
Kendini Koruma Becerisi	6
Kendini Tanıma Becerisi	3
Kişisel Bakım Becerisi	1
Kurallara Uyma Becerisi	7
Mekânı Algılama Becerisi	2
Milli ve Kültürel Değerleri Tanıma Becerisi	6
Öz Yönetim Becerisi	7
Sağlığını Koruma Becerisi	4
Sorun Çözme Becerisi	5
Sosyal Katılım Becerisi	2
Zaman Yönetimi Becerisi	2
TOPLAM	82

Tablo 6’da görüldüğü üzere, ders kitabında en fazla araştırma becerisine yönelik içeriğin olduğu ($f=8$), en az ise bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma ($f=1$), dengeli beslenme ($f=1$), girişimcilik ($f=1$), karar verme ($f=1$) ve kişisel bakım ($f=1$) becerilerine yönelik içeriğin olduğu bulunmuştur. Kök değerlerinin hayat bilgisi 3. sınıf ders kitabında yer alan konular ile ilişkilendirilme sayısına ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7*Kök Değerlerin Konular İle İlişkilendirilme Sayısı*

Kök Değerler	(f)
Adalet Kök Değeri	4
Dostluk Kök Değeri	4
Dürüstlük Kök Değeri	2
Öz Denetim Kök Değeri	9
Sabır Kök Değeri	1
Saygı Kök Değeri	6
Sevgi Kök Değeri	4
Sorumluluk Kök Değeri	22
Vatanseverlik Kök Değeri	7
Yardıms severlik Kök Değeri	6
TOPLAM	65

Tablo 7’de görüldüğü üzere, programda en fazla ‘‘Sorumluluk’’ ($f=22$) kök değerine yönelik konunun olduğu, en az ise ‘‘Sabır’’ ($f=1$) kök değerlerine yönelik konunun olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik olarak elde edilen bulgular doğrultusunda; Hayat Bilgisi 3. Sınıf Öğretim Programı’nda yer alan 45 kazanımdan birkaçının hiçbir temel yaşam becerisi ile ilişkisi yokken bazı kazanımların sadece bir, bazılarının ise birden fazla temel yaşam becerisi ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma becerisi, kaynakların kullanımı becerisi, kendini koruma becerisi ve sorun çözme becerisi kazanımlarla en çok ilişkilendirilen temel yaşam becerileri iken bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, dengeli beslenme, girişimcilik, karar verme, kişisel bakım ve zaman yönetimi becerilerinin kazanımlarla en az ilişkilendirilen temel yaşam becerileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte girişimcilik, iş birliği ve karar verme becerileri ile ilgili bir kazanım olmadığı belirlenmiştir. Karakuş (2021) tarafından yapılan çalışmada kazanımlarda en fazla yer verilen temel yaşam becerilerinin motivasyonel ve iletişim becerilerine yönelik olduğu sonucu bu çalışmanın sonuçlarını kısmen desteklemektedir. Nitekim bu çalışmada kazanımlarla ilişkisi en fazla olan yaşam becerilerinin motivasyonel beceriler ile ilişkili kaynakların kullanımı becerisi, kendini koruma becerisi ve sorun çözme becerisi olması sonuçları ortaya çıkmıştır. Sonuçlar

arasında olan farkın ise çalışmaların kapsamından ve referans alınan kök değerlerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Kazanımların kök değerler ile ilişkisi genel olarak değerlendirildiğinde araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda; kazanımların bir kısmının hiçbir kök değerle ilişkili olmadığı bununla birlikte bazı kazanımların sadece bir kök değerler bazı kazanımların ise birden fazla kök değerle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sorumluluk değeri belirgin bir şekilde kazanımlarla en çok ilişkilendirilen kök değer iken öz denetim ve vatanseverlik değerlerinin de en çok ilişkilendirilen değerler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte dostluk ve dürüstlük değerleri kazanımlarla en az ilişkilendirilen kök değerler iken hiçbir kazanımın adalet, sevgi ve sabır kök değerleri ile ilişkili olmadığı belirlenmiştir. Esemen (2019) tarafından yapılan çalışmada 3. Sınıf hayat bilgisi kazanımlarının en fazla ilişkilendirildiği kök değerlerin sırasıyla sorumluluk, vatanseverlik ve öz denetim olduğu, adalet, dürüstlük ve dostluk değerlerinin kazanımlarda yeterli düzeyde bulunmadığı sonucu bu çalışmanın sonuçlarını önemli ve büyük ölçüde desteklemektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik olarak elde edilen bulgular doğrultusunda; Hayat Bilgisi 3. Sınıf Ders Kitabı'nda yer alan 45 konunun sadece bir tanesinin herhangi bir temel yaşam becerisi ile ilişkili olmadığı, bazı konuların sadece bir temel yaşam becerisi ile bazılarının ise birden fazla temel yaşam becerisi ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma becerisi, öz yönetim becerisi ve kurallara uyma becerisi konularla en çok ilişkilendirilen temel yaşam becerileri iken bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, dengeli beslenme, girişimcilik, karar verme ve kişisel bakım ve becerilerinin konularla en az ilişkilendirilen temel yaşam becerileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte programda belirtilen kök değerlerin tümünün en az bir konu ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Ders kitabının kök değerler ile ilişkisi genel olarak değerlendirildiğinde araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda; konuların tamamının en az bir kök değerle ilişkili olduğu bununla birlikte bazı konuların sadece bir kök değer ile bazı konuların ise birden fazla kök değerle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sorumluluk değeri belirgin bir şekilde konularla en çok ilişkilendirilen kök değer iken öz denetim ve vatanseverlik değerlerinin de en çok ilişkilendirilen değerler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte sabır ve dürüstlük değerlerinin konularla en az ilişkilendirilen kök değerler olduğu belirlenmiştir. Hatay Uçar ve Çetinkaya (2021) tarafından yapılan ilkökul hayat bilgisi ders kitaplarında değerler eğitimi konulu çalışmada, hayat bilgisi ders kitaplarındaki konuların en fazla ilişkilendirildiği değerlerin sırasıyla sorumluluk, dostluk, saygı, özdenetim ve vatanseverlik değerleri olduğu, en

az ilişkilendirilen değerlerin ise dürüstlük, sabır ve adalet olması sonucu bu çalışmanın sonuçlarını da önemli ölçüde desteklemektedir. Bu çalışmada da 3. sınıf ders kitabında ilişkilendirilen en fazla değerlerin sorumluluk, özdenetim ve vatanseverlik olduğu, en az ilişkilendirilen değerlerin ise sabır ve dürüstlük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlardaki bu küçük farklılığın incelenen ders kitaplarının yayınevlerinin farklı olmasından ve araştırmaların kapsamının farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yine aynı şekilde Erbaş ve Başkurt (2021) tarafından yapılan evrensel yayınlarına ait hayat bilgisi 3. sınıf ders kitabındaki değerlerin incelendiği çalışmada, kitapta en fazla yer alan değerlerin sorumluluk, öz denetim ve yardımseverlik olması da bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, kazanımlarda ilişki belirlenen temel yaşam becerileri ile kök değerlerin aynı şekilde konular ile de ilişkili olduğu hatta bazı konuların, kazanımda yer alan temel yaşam becerisi ve kök değerden daha fazla sayıda beceri ve değer ile ilişkili olduğu sonucu çıkmıştır. Bu bakımdan konuların kazanımlara uygun olarak düzenlendiği, hatta konu içeriğinde yer alan resim, şekil, hazırlık soruları ile ölçme ve değerlendirmeye yönelik içeriğinde buna paralel olarak kazanımlarla ilişkilendirildiği söylenebilir. Ancak temel yaşam becerileri ile kök değerlerin kazanımlara ve konulara dağılımının dengeli olduğunu söylemek mümkün değildir. Çünkü bazı temel beceriler ve kök değerlerin kazanım ve konularla ilişkisi fazla iken bazı yaşam becerileri ve kök değerlerin ilişkisinin kısıtlı olduğu görülmektedir. Hatta bazı temel yaşam becerileri ile kök değerlerin hiçbir kazanım veya konu ile ilişkisi bulunamamıştır. Yıldırım (2020) tarafından yapılan çalışmada Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın bazı kazanımlarının bazı hiçbir temel yaşam becerisi ile ilişkili olmadığı, kazanımların temel yaşam becerilerine eşit dağılmadığı sonucu bu çalışmanın sonucunu desteklemektedir.

Kazanımların ve konuların temel yaşam becerileri ve değerlerle ilişkilendirilmesinin yetersiz kalması, bazı temel yaşam becerilerine ve değerlere kazanım ve konularda yer verilmemesi ya da sınırlı olması hayat bilgisi dersinin özel amaçları düşünüldüğünde, dersin ve buna ilişkin olarak da programın ve ders kitabının amacına yeterince hizmet edemeyeceğini düşündürmektedir.

Öneriler

Bu çalışmanın sonuçlarına göre program ve ders kitaplarına yönelik öneriler şunlardır:

- Programın hazırlanma ya da revizyon sürecinde, temel yaşam becerileri ile kök değerler programdaki kazanım ve ders kitabındaki konular ile dengeli bir dağılım gözetilerek düzenlenebilir.
- Düşünme becerisi, yaratıcılık becerisi, yenilenme becerisi gibi programda yer almayan bazı beceriler programa eklenebilir.
- Her kazanım veya konunun en az bir temel yaşam becerisi ve kök değer ile ilişkili olması için gerekli düzenlemeler yapılabilir.
- Programı uygulayıcılara rehberlik etmesi açısından kazanım ve konuların hangi temel yaşam becerisi ve kök değerle ilişkilendirildiği programı ve ders kitabını hazırlayanlar tarafından belirtilebilir.

Bu çalışmanın sonuçlarına araştırmacılara yönelik öneriler şunlardır:

- 1. ve 2. sınıf ders kitaplarındaki konular ile kazanımların da temel yaşam becerileri ve kök değerler ile olan ilişkisi incelenebilir.

Kaynakça

- Akinoğlu, O. (2005). Hayat bilgisi öğretimi. Cemil Öztürk ve Dursun Dilek (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (1-15). Ankara: Pegem A.
- Aladağ, S. (2016). Hayat bilgisi: Tanımı, amacı ve doğası. Semra Güven ve Selahattin Kaymakçı (Ed.), *Hayat bilgisi öğretimi* içinde (1-21). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ataşçı, A. (2021). *İlkokul hayat bilgisi 3. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Pasifik Yayınları.
- Başol, G. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baysal, N.Z. (2006). Hayat bilgisi: Toplumsal ve doğal yaşama bütüncül bir bakış. Cemil Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (2-17). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cansız Aktaş, M. (2015). Nitel veri toplama araçları. Mustafa Metin (Ed.). *Eğitimde Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 337-371). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Çelik, Ö. (2020). Hayat bilgisi dersinin amacı, kapsamı ve içeriği. Vedat Aktepe ve Mevlüt Gündüz (Ed.), *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi öğretimi* içinde (2-19). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelikkaya, H. (1996). *Fonksiyonel eğitim sosyolojisi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Erbaş, A.A. ve Başkurt, İ. (2021). Hayat bilgisi öğretim programındaki değerlerin hayat bilgisi ders kitaplarına yansımaları durumu. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (3), 785-813.

- Fraenkel, J.R. ve Wallen, N.E. (2008). *How to design and evaluate research in education*. Mc Graw-Hill Higher Education.
- Gelen, İ. (2017). P21 – Program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD Uygulamaları). *Disiplinler Arası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 15-29.
- Hatay Uçar, F. ve Çetinkaya, S. (2021). İlkokul hayat bilgisi ders kitaplarında değerler eğitimi. *Oltu Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 275-291.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karakuş, C. (2021). İlkokul hayat bilgisi programı (2018) kazanımlarının yaşam becerileri yönünden incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4 (1), 1-25.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Miles, M.B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. (2nd ed)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). *T.C. Resmi Gazete* (14574, 14 Haziran 1973).
- Sönmez, V. (2005). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2018). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- World Health Organization. (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools*. Pt. 1, Introduction To Life Skills For Psychosocial Competence. Pt. 2, Guidelines To Facilitate The Development And Implementation Of Life Skills Programmes (No. WHO/MNH/PSF/93.7 A. Rev. 2). World Health Organization.
- Yıldırım, G. (2020). *İlkokul düzeyinde öğrencilere kazandırılması gerekli temel yaşam becerilerinin hayat bilgisi dersi bağlamında analizi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Türkiye'nin Dış Ticareti ve Dünya Pazarlarındaki Yerinin Lise Coğrafya Öğretimine Yansımaları

Dr. Öğretim Üyesi Ali İLHAN

Artvin Çoruh Üniversitesi

alilhan@artvin.edu.tr

ORCID: /0000-0001-6989-8048

Özet

Türkiye'nin dış ticareti ve dünya pazarlarındaki yeri konusuna 12'nci Sınıf coğrafya öğretim programında yer verilmektedir. Türkiye'nin dış ticaret istatistikleri her ay ve yıl güncellenmekte ancak coğrafya ders kitaplarında bu güncel bilgiler yer almamaktadır. Araştırmanın amacı 2021-2022 verilerini kullanarak Türkiye'nin dış ticareti ve dünya pazarlarındaki yerinin coğrafya öğretimi açısından analizini yapmaktır. Araştırma, 12'nci Sınıf coğrafya ders kitabında yer alan Türkiye'nin dış ticareti ve dünya pazarlarındaki yeri konusu ile sınırlıdır. 2018 coğrafya dersi öğretim programında konu 1 kazanım ile ifade edilmektedir. Çalışma doküman analizi yöntemi ile yürütülmüştür. 2013 yılında Türkiye'nin ihracatının ithalatını karşılama oranı %61.9 iken 2022 yılı Ocak-Mart döneminde %69.5 olduğu ortaya çıkmıştır. Türkiye 2021 yılında en çok motorlu kara taşıtları, traktörler, bisikletler, motosikletler ve diğer kara taşıtları, bunların aksam, parça, aksesuarı ihraç etmiştir. Aynı şekilde 2021 yılında en çok mineral yakıtlar, mineral yağlar ve bunların damıtılmasından elde edilen ürünler, bitümenli maddeler, mineral mumlar ithal etmiştir. 2021 ve 2022 yılında en çok ihracat yaptığımız ülke Almanya iken en çok ithalat yaptığımız ülke Rusya Federasyonu'dur. Bu kapsamda coğrafya öğretiminde kullanılan ders kitapları Türkiye'nin dış ticareti ve dünya pazarlarındaki yerinin daha iyi anlaşılması için güncel dış ticaret bilgileri ile her yıl revize edilmelidir. Konuya ilkokuldan itibaren ders kitaplarında yer verilmelidir. Çalışmanın yapılacak çalışmalara katkı sunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: İthalat, İhracat, Kazanım, Coğrafya ders kitabı

Abstract

The subject of Turkey's foreign trade and its place in world markets is included in the 12th grade geography curriculum. Turkey's foreign trade statistics are updated every month and year, but this updated information is not included in the geography textbooks. The aim of the research is to analyze Turkey's foreign trade and its place in world markets in terms of geography teaching using 2021-2022 data. The research is limited to the subject of Turkey's foreign trade and its place in world markets in the 12th grade geography textbook. In the 2018 geography curriculum, the subject is expressed with 1 achievement. The study was carried out by document analysis method. While the ratio of Turkey's exports to imports was 61.9% in 2013, it was 69.5% in the January-March period of 2022. Turkey mostly exported motor land vehicles, tractors, bicycles, motorcycles and other land vehicles, their parts, parts and accessories in 2021. Likewise, in 2021, mostly mineral fuels, mineral oils and products obtained from their distillation, bituminous materials, mineral waxes were imported. While Germany is the country to which we export the most in 2021 and 2022, the country we import the most is the Russian Federation. In this context, textbooks used in geography teaching should be revised every year with up-to-date foreign trade information in order to better understand Turkey's foreign trade and its place in world markets. The subject should be included in the textbooks starting from primary school. It is expected that the study will contribute to the studies to be carried out.

Keywords: Import, Export, Achievement, Geography textbook

Giriş

Ders kitapları eğitim-öğretim etkinliklerinin en önemli bileşenleri arasında yer almaktadır. Öğretmenler, öğretim programlarına uygun olarak hazırlanan ders kitaplarından yararlanarak ders kitaplarında yer alan konu ile ilgili içeriği öğrenciye aktararak öğrencilerin yetişmesine

katkıda bulunurlar. Ders kitabı, öğrencilerin öğrenme seviyelerine göre hazırlanan; içeriği Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından ilan edilen öğretim programlarına göre oluşturulan ilgili makamlar tarafından incelenmiş ve okullarda eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanılması onaylanmış olan öğretim kaynaklarıdır (Erkılıç ve Can, 2018; MEB, 2021). Bu şekilde hazırlanan ders kitapları ile eğitimin etkili ve verimli bir şekilde sürdürülmesine katkı sağlar.

Günümüz eğitim-öğretim faaliyetlerinin en temel araçlarından olan ders kitapları öğretim etkinliklerinin daha kaliteli olmasına olanak sağlamaktadır. Ders kitaplarının ana görevi, bilgilendirme, bilgileri organize etme, öğrencinin kendi kendine çalışarak öğrenmesine katkı sağlama, öğretim etkinliklerini koordine etme ile öğrencide olumlu yönde kişilik gelişmesini sağlamaktır (Ceyhan ve Yiğit, 2003; Erkılıç ve Can, 2018). Lise coğrafya dersleri ilkokuldan itibaren verilen hayat bilgisi dersi ile başlayan ortaokulda sosyal bilgiler dersi ile devam eden bir sürecin devamı niteliğindedir. Coğrafya ders kitaplarında yer alan konular disiplinler arası bir yaklaşım ile coğrafya ilkelerine uygun bir şekilde yorumlanıp öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun bir seviyeye indirgenir.

Lise coğrafya ders kitapları MEB'in 2018 yılında kabul ettiği ortaöğretim Coğrafya Dersi (9, 10, 11 ve 12'nci Sınıflar) Öğretim Programı'na (CDÖP) göre hazırlanmaktadır. MEB'in 2005 yılından beri yapılandırmacı anlayış temel alarak hazırlayıp uygulamış olduğu CDÖP'da genellikle doğal sistemler ünitesi, beşerî sistemler ünitesi, küresel ortam: bölgeler ve ülkeler ünitesi ile çevre ve toplum ünitelerine yer vermektedir (Ertek, 2010; Kızılcıaoğlu, 2006; Şahin, 2019; Başkaya ve Gökdemir, 211). Ünite içerikleri yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun olarak genelden özele doğru 9'uncu sınıftan itibaren farklı konulardan oluşmaktadır. Örneğin beşerî sistemler ünitesinde genel olarak nüfus, yerleşme, göç ve ekonomik faaliyetlerin temel özellikleri ve ülkelerin gelişmişlik düzeyleriyle olan ilişkisi konularına yer verilmiştir (MEB, 2018). Çalışmanın inceleme konusu olan Türkiye'nin dış ticareti ve dünya pazarlarındaki yeri konusu 12'nci sınıf beşerî sistemler ünitesi kapsamında yer almaktadır.

Türkiye'nin dış ticareti ve dünya pazarlarındaki yeri konusunun coğrafya öğretim programında güncel verilerle birlikte yer alması ile öğrencilerin Dünya ekonomisinin şekillenmesi ve gelişmesinde Türkiye'nin önemi ve yeri hakkında düşünceleri sağlanabilecektir. Ancak MEB'in 2021-2022 eğitim-öğretim yılında lise 12'nci sınıfta okuttuğu coğrafya ders kitabında yer alan Türkiye'nin dış ticareti ve dünya pazarlarındaki yeri konusu ile ilgili veriler 2016 ve 2017 yıllarına ait olup güncel verileri yansıtmamaktadır. Ayrıca Türkiye'nin dış ticareti ile ilgili verilen bilgiler oldukça sınırlıdır.

2021-2022 eğitim-öğretim yılında MEB tarafında lise 12'nci sınıf coğrafya ders kitabında Türkiye'nin dış ticareti ve dünya pazarlarındaki yeri kapsamında aşağıdaki konulara yer verilmiştir. Türkiye'nin dış alım ve dış satım tutarı (2016), Türkiye'nin dış satımında en çok yer tutan ürünler ve Dünya pazarındaki oranları (2017), Türkiye'nin dış alımında en çok yer tutan ürünler ve Dünya pazarındaki oranları (2017) (Erdebil vd., 2019). Ancak, yıllara göre dış ticaret (örneğin 2013-2022), ekonomik faaliyetlere göre dış ticaret (örneğin 2021- 2022), geniş ekonomik gruplar sınıflamasına göre dış ticaret (örneğin 2021, 2022) gibi önemli konular üzerinde durulmamıştır.

İlgili literatür araştırıldığında Türkiye'nin dış ticareti ve dünya pazarlarındaki yerinin lise coğrafya öğretimine yansması ile ilgili doğrudan yapılmış akademik çalışmalar bulunmamaktadır. Ancak, Atmaca, Toygur ve Çamurcu 2022 yılında "Güncel coğrafya dersi öğretim programı ve coğrafya ders kitaplarında ekonomi kavramı" adlı çalışmaları bulunmaktadır. Bu çalışmada MEB 2018 Coğrafya Dersi Öğretim Programı ve 11'nci sınıf lise coğrafya ders kitabının ekonomi ile ilgili kazanım ve bölümleri içerik analizi yapılarak ortaya konmuştur. Türkiye'nin dış ticareti ve dünya pazarlarındaki yerinin lise coğrafya öğretimine yansması ile ilgili akademik çalışmaların çok sınırlı olması nedeniyle çalışma önem arz etmektedir. Çalışmanın konu ile ilgili yapılacak çalışmalara katkı sunması beklenmektedir.

Problem Durumu

Araştırmada ana problem MEB 2018 CDÖP ve 12'nci sınıf lise coğrafya ders kitabının Türkiye'nin dış ticareti ve dünya pazarlarındaki yeri konusunu nasıl yansıttığı düşüncesi esas alınarak kurulmuştur. Araştırmadaki sınırlılık MEB 2018 CDÖP ve 12. Sınıf coğrafya ders kitabının Türkiye'nin dış ticareti ve dünya pazarlarındaki yeri ile ilgili konu ve kazanımlar kapsamında değerlendirilmesidir. Lise ders kitapları kapsamında Erdebil vd., (2019)'nin Ortaöğretim coğrafya 12 ders kitabı değerlendirilmiş olması ve bu değerlendirmenin Türkiye'nin dış ticareti ve dünya pazarlarındaki yeri konusu kapsamında gerçekleştirilmiş olmasıdır. Türkiye'nin dış ticareti ve dünya pazarlarındaki yeri konusuna lise coğrafya öğretiminde yalnızca 12'nci sınıf coğrafya öğretim programında yer verilmektedir. "12.2.13. Türkiye'nin dış ticaretini ve dünya pazarlarındaki yerini ticarete konu olan ürünler açısından analiz eder." kazanımı ile MEB 2018 yılı CDÖP'da yer almaktadır. Türkiye'nin dış ticaret istatistikleri her ay ve yıl güncellenmekte ancak coğrafya ders kitaplarında bu güncel bilgiler yer almamaktadır. Ayrıca, Türkiye'nin dış ticareti ve dünya pazarlarındaki yerinin lise coğrafya öğretimine yansması ile ilgili akademik çalışmalar sınırlıdır. Bunun yanında MEB'in 2018

CDÖP’da 12’nci sınıf seviyesi dışında Türkiye’nin dış ticareti ile ilgili konu ve kazanımlara yer verilmemesi bir eksiklik olarak düşünmemize neden olmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Küreselleşmenin etkisi ile rekabetin arttığı günümüz dünyasında ülkeler arasında ticaret giderek önem kazanmaktadır. Coğrafya öğretimi ile bireylere kazandırılmak istenen bilgi ve beceriler arasında ekonomi ile ilişkili konu ve kazanımlar MEB 2018 CDÖP’da (Örneğin kazanım 10.2.11, 10.2.12, 11.2.12, 11.2.14, 12.2.10, 12.2.11, 12.2.13 MEB, 2018) önemli oranda yer almaktadır. Ekonomi ile ilişkili olan dış ticaret bütçe açığı, gelir, istihdam, enflasyon, enerji, turizm, satın alma gücü ve benzeri birçok alan üzerinde etkili olarak yaşantımızı doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle Türkiye’nin dış ticareti ve dünya pazarlarındaki yerinin lise coğrafya ders kitaplarında ne kadar ve nasıl yer aldığı önemli görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı Türkiye’nin dış ticareti ve dünya pazarlarındaki yerinin lise coğrafya öğretimine nasıl yansıdığını araştırmaktır.

Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. MEB 2018 CDÖP’da Türkiye’nin dış ticareti ve dünya pazarlarındaki yeri ile ilişkili kazanımlar nelerdir ve hangi sınıf seviyesinde yer almaktadır?
2. 12’nci sınıf lise coğrafya ders kitabında dış ticaret ile ilgili temel kavramlar dış ticaretin Türkiye ekonomisindeki yerine yer verilmiş midir?
3. Türkiye’nin dış alım ve dış satım tutarının yıllara göre göstermiş olduğu değişim 12’nci sınıf coğrafya ders kitabında yer almakta mıdır?
4. Türkiye’nin ihracat ve ithalatında en fazla yer alan ürünler ve dünya pazarındaki oranları güncel verilerle 12’nci sınıf coğrafya ders kitabında yer almakta mıdır?
5. Türkiye en çok ihracat ve ithalatta bulunduğu ülkeler güncel verilerle 12’nci sınıf coğrafya ders kitabında yer almakta mıdır?
6. Ekonomik faaliyetlere göre dış ticaret güncel verilerle 12’nci sınıf coğrafya ders kitabında yer almakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan yazılı ve görsel dokümanların toplanıp incelenmesi olarak ifade edilen doküman analiz yöntemi kullanılmıştır. Dokümanlar gözlem ve görüşme gerçekleştirmeye gerek olmadan bilgi kaynaklarına ulaşmayı kolaylaştıran ve nitel

araştırmalarda dikkate alınması gerekli kaynaklar olarak ifade edilmektedir (Ulutaş, 2015; Yıldırım ve Şimşek 2006). Yazılı kaynaklar, görsel-işitsel kaynaklar doküman analizi yönteminde ilk başvurulan kaynaklar arasında yer almaktadır. Çalışmanın doküman analizi yöntemi ile yürütülmesinin nedeni bu yöntemin çalışmanın amaç ve araştırma sorularını yanıtlayabilecek özellikte olmasıdır.

Örneklem

Türkiye'nin dış ticareti ve dünya pazarlarındaki yeri konusuna lise CDÖP'da ve coğrafya ders kitaplarında nasıl ve hangi kapsamda yer verildiğini saptamak için evrenden örneklem alma yoluna gidilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın örnekleme 12. Sınıf seviyesindeki coğrafya ders kitabında yer alan Türkiye'nin dış ticareti ve dünya pazarlarındaki yeri konusudur. Bunun yanında MEB 2018 CDÖP'da konu ile ilgili yer alan 1 kazanım örnekleme dâhil edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerini MEB 2018 CDÖP verileri, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı liselerde okutulan 12'nci sınıf coğrafya ders kitabı, Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK) ve International Trade Centre (ITC) yayınlamış olduğu dış ticaret istatistikleri oluşturmaktadır. 12'nci sınıf lise coğrafya ders kitabına internet ortamında Eğitim Bilişim Ağı (EBA) öğretmen hesabı üzerinden ulaşılmıştır. MEB 2018 CDÖP'na MEB Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi'ndeki <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=336> adresinden ulaşılmıştır. TUİK'in yayınlamış olduğu dış ticaret istatistiklerine <https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=dis-ticaret-104vedil=1> adresinden ulaşılmıştır. ITC'nin yayınladığı istatistiklere <https://www.trademap.org/> üzerinden erişilmiştir.

Analiz

Çalışma verileri doküman analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Coğrafya Dersi Öğretim Programında yer alan genel amaçlar ve bütün kazanımlar incelenerek Türkiye'nin dış ticareti ve dünya pazarlarındaki yeri ile ilgili kazanımlar belirlenmiştir. Sonraki aşamada MEB 2018 CDÖP'da Türkiye'nin dış ticareti ve dünya pazarlarındaki yeri konusu ile ilişkili kazanımların coğrafya ders kitaplarında nasıl ve hangi kapsamda yer verildiğini saptamak için evrenden örneklem alma yoluna gidilmiştir. Bu bağlamda 12'nci sınıf seviyesindeki coğrafya ders kitabında yer alan Türkiye'nin dış ticareti ve dünya pazarlarındaki yeri konusu üzerine odaklanılmıştır. 12'ci sınıf coğrafya ders kitabında Türkiye'nin dış ticareti ve dünya pazarlarındaki yeri ile ilgili elde edilen veriler TUİK ve ITC'den elde edilen güncel istatistikleri ile karşılaştırılarak sonuca varılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde Türkiye'nin dış ticareti ve dünya pazarlarındaki yerinin lise coğrafya ders kitaplarında ne nasıl yer aldığı üzerinde durulacaktır. Bu kapsamda öncelikle Türkiye'nin dış ticareti ve dünya pazarlarındaki yeri ile ilişkili kazanımların hangi sınıf seviyesinde ele alındığı belirtilecektir. Daha sonra 12'nci sınıf lise coğrafya ders kitabında dış ticaret ile ilgili temel kavramlara yer verilip verilmediği üzerinde durulacaktır. Sonraki aşamada Türkiye'nin ithalat (dış alım) ve ihracat (dış satım) tutarının yıllara göre göstermiş olduğu değişime 12'nci sınıf coğrafya ders kitabında yer verilip verilmediğine bakılacaktır. Türkiye'nin ihracat ve ithalatında en fazla yer alan ürünler ve dünya pazarındaki oranları güncel verilerle 12. Sınıf coğrafya ders kitabında yer alıp almadığına bakılacaktır. Sonraki aşamada Türkiye'nin en çok ihracat ve ithalatta bulunduğu ülkeler güncel verilerle 12'nci sınıf coğrafya ders kitabında yer almakta olup olmadığı üzerinde durulduktan sonra ekonomik faaliyetlere göre Türkiye'nin dış ticaret güncel verileri 12'nci sınıf coğrafya ders kitabında yer almakta olup olmadığı sorgulanacaktır.

MEB 2018 CDÖP'da Türkiye'nin Dış Ticareti ve Dünya Pazarlarındaki Yeri ile İlişkili Kazanımlar Nelerdir ve Hangi Sınıf Seviyesinde Yer Almaktadır?

İnceleme konumuz 12'nci sınıf coğrafya ders kitabı beşeri sistemler ünitesi küresel ticaret bölümü kapsamında verilen Türkiye'nin dış ticareti ve dünya pazarlarındaki yeri konusudur. Bu konu ile ilgili MEB 2018 CDÖP'nda ekonomi ile ilgili çok sayıda kazanım yer almasına rağmen Türkiye'nin dış ticareti ve dünya pazarlarındaki yeri konusu ile ilgili sadece 1 kazanım yer almaktadır. 12.2.13 numaralı bu kazanım “*Türkiye'nin dış ticaretini ve dünya pazarlarındaki yerini ticarete konu olan ürünler açısından analiz eder.*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu kazanımda “*Ticarete konu olan ürünler ve ticaretin Türkiye ekonomisindeki önemi vurgulanır.*” İfadesine de yer verilmiştir (MEB, 2018). Böylece konu 12'nci sınıf düzeyi ile sınırlandırılmıştır.

12'nci Sınıf Lise Coğrafya Ders Kitabında Dış Ticaret ile İlgili Temel Kavramlar ve Dış Ticaretin Türkiye Ekonomisindeki Yerine Yer Verilmiş Midir?

MEB tarafından 2021-2022 eğitim öğretim yılında 12'nci sınıfta okutulan coğrafya ders kitabında dış ticaret ile ilgili dış ticaret, dış satım (ihracat), dış alım (ithalat), dış ticaret hacmi, dış ticaret fazlası, dış ticaret dengesi, serbest bölge ve sınır ticareti gibi dış ticaret ile ilgili temel kavramlara yer verilmiştir. Ayrıca dış ticaretin Türkiye ekonomisi için önemi ve geçmişten günümüze dış ticaretin arttığı ifade edilmiştir. Bunun yanında Cumhuriyetin ilk yıllarında ihracatımızda ham madde ve tarımsal ürünler daha fazla yer aldığı günümüzde ise ihracatımızda

tarım ürünleri yerini sanayi ürünlerine bıraktığı ifade edilmiştir (Erdebil, 2019). Bu şekilde dış ticaretin temel düzeyde anlaşılması için gerekli olan kavramlara yer verilmesi konunun anlaşılmasını kolaylaştıracaktır. Bunun yanında cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze kadar Türkiye'nin ihraç ettiği ürünlerde meydana gelen değişimin verilmiş olması Türkiye'nin geçirmiş olduğu dönüşümü öğrencilerin fark etmesi açısından önemlidir.

Türkiye'nin Dış Alım ve Dış Satım Tutarının Yıllara Göre Göstermiş Olduğu Değişim 12'nci Sınıf Coğrafya Ders Kitabında Yer Almakta Mıdır?

Türkiye'nin dış ticareti ve dünya pazarlarındaki yeri konusu kapsamında Türkiye'nin dış alım ve dış satım tutarları sadece 2017 rakamlarından yararlanılarak verilmesine (Erdebil, 2019) karşılık Türkiye'nin dış alım ve dış satım tutarının yıllara göre göstermiş olduğu değişime 12'nci sınıf coğrafya ders kitabında yer verilmemiştir. 2017 yılı için verilen veriler güncel rakamları yansıtmaktan uzaktır. Türkiye'nin ihracatının ithalatını karşılama oranı güncel verilerle 12'nci sınıf coğrafya ders kitabında yer almamaktadır.

Türkiye'nin İhracat ve İthalatında En Fazla Yer Alan Ürünler ve Dünya Pazarındaki Oranları Güncel Verilerle 12'nci Sınıf Coğrafya Ders Kitabında Yer Almakta Mıdır?

İhracat ve ithalat ürünlerine ait oranlar ülkelerin dış ticaretinin aynasıdır. Dış ticaretin öneminin anlaşılması açısından güncel verilerle desteklenmeleri gerekmektedir. Türkiye'nin ihracat ve ithalatında en fazla yer alan ürünler ve dünya pazarındaki oranları 12'nci sınıf coğrafya ders kitabında TÜİK ve DTÖ'nun 2017 verilerinden yararlanılarak verilmiştir (Erdebil, 2019). Ancak veriler güncel rakamları yansıtmamaktadır (Tablo 1 ve 3). Veriler güncellenerek ders kitabına yansıtılmalıdır (Tablo 2 ve 4). Geçmiş yıllara ait verilerden yararlanarak güncel verilerle konunun ders kitabına yansıtılması konuyu daha anlaşılabilir hale getirebilir.

Tablo 1

2017 Verilerine Göre 12. Sınıf Coğrafya Ders Kitabında Yer Alan Türkiye'nin Dış Satımında (İhracat) En Çok Yer Tutan Ürünler ve Dünya Pazarındaki Oranları (Erdebil, 2019).

Ürün veya ürün grubu	Dış satım (Milyar Dolar)	Dünya ihracatında payı (%)	Dünya ihracatında sıralaması
----------------------	--------------------------	----------------------------	------------------------------

Motorlu kara taşıtları ile parça ve aksesuarları	23,9	2	18.
Kazanlar, makinalar, mekanik cihazlar	13,8	1	24.
Kıymetli veya yarı kıymetli taşlar	10,8	2	20.
Örme giyim eşyası ve aksesuar	8,8	4	5.
Elektrikli makinalar ve elektronik cihazlar	8	1	33.
Demir ve çelik	8,2	2	15.
Örülmemiş giyim eşyası ve aksesuarı	5,9	3	10.
Demir veya çelikten eşya	5,5	2	14.
Plastikler ve mamulleri	5,4	1	25.

Tablo 2

2021 Verilerine Göre Türkiye'nin Dış Satımında (İhracat) En Çok Yer Tutan Ürünler ve Dünya Pazarındaki Oranları (TÜİK, 2021; ITC, 2021a).

Ürün veya ürün grubu	Dış satım (Milyar Dolar)	Dünya ihracat toplamı (Milyar Dolar)	Dünya ihracatında payı (%)	Dünya ihracatında sıralaması
Motorlu kara taşıtları, traktörler, bisikletler, motosikletler ve diğer kara taşıtları, bunların aksam, parça, aksesuarı	22 763 815	1,476,014,754	1.5	18
Kazanlar, makinalar, mekanik cihazlar ve aletler, nükleer reaktörler, bunların aksam ve parçaları	20 802 120	2,415,733,556	0,9	26
Demir ve çelik Iron and steel	16 515 171	541,771,433	3.0	12
Elektrikli makina ve cihazlar, ses kaydetme-verme, televizyon görüntü-ses kaydetme-verme cihazları, aksam-parça-aksesuarı	12 032 262	3,306,510,407	0.4	31
Kıymetli veya yarı kıymetli taşlar, kıymetli metaller, inciler, taklit mücevherci eşyası, metal paralar	10 964 560	813,664,679	1.3	17
Örme giyim eşyası ve aksesuarı	10 580 627	262,295,698	4.0	6

Plastikler ve mamulleri	10 029 987	784,631,027	1.3	20
Demir veya çelikten	8 852 169	345,884,696	2.6	11
Mineral yakıtlar, mineral yağlar ve bunların damıtılmasından elde edilen ürünler, bitümenli maddeler, mineral	8 468 682	2,185,250,134	0.4	42
Örülmemiş giyim eşyası ve aksesuarı	7 529 112	226,402,328	3.3	7

Tablo 3

2017 Verilerine Göre 12'nci Sınıf Coğrafya Ders Kitabında Yer Alan Türkiye'nin Dış Alımında (İthalat) En Çok Yer Tutan Ürünler ve Dünya Pazarındaki Oranları (Erdebil, 2019).

Ürün veya ürün grubu	Dış satım (Milyar Dolar)	Dünya ihracatında payı (%)	Dünya ihracatında sıralaması
Fosil yakıtlar ve yağlar	37,2	2	15
Kazanlar, makinalar, mekanik cihazlar	27,1	1	28
Elektrikli makinalar ve elektronik cihazlar	21,1	2	27
Kıymetli veya yarı kıymetli taşlar	17,4	3	8
Motorlu kara taşıtları ile parça ve aksesuarları	17,4	2	20
Demir ve çelik	16,7	4	5
Plastikler ve mamulleri	13,2	2	12
Optik, fotoğraf, sinema, ölçü ve tıbbi cihazlar	4,9	1	25
Alüminyum ve alüminyumdan eşya	3,4	2	15

Tablo 4

2021 Verilerine Göre Göre Türkiye'nin Dış Alımında (İthalat) En Çok Yer Tutan Ürünler ve Dünya Pazarındaki Oranları (TUİK, 2021; ITC, 2021b).

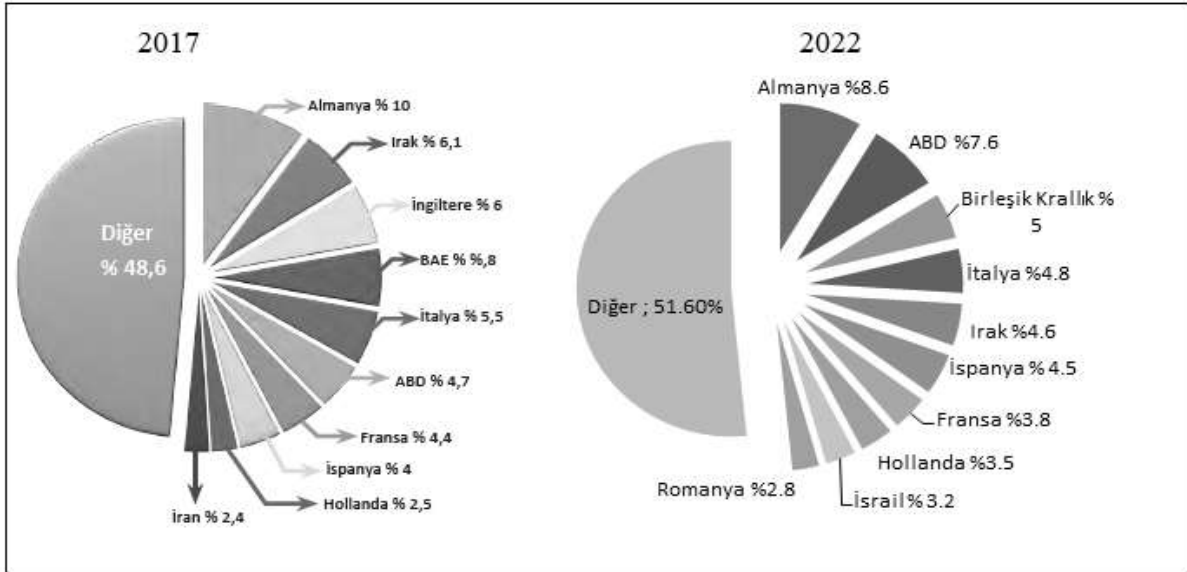
Ürün veya ürün grubu	Dış satım (Milyar Dolar)	Dünya ihracat toplamı (Milyar Dolar)	Dünya ihracatında payı (%)	Dünya ihracatında
Mineral yakıtlar, mineral yağlar ve bunların damıtılmasından elde edilen ürünler, bitümenli maddeler, mineral muımlar	17,411,011	2,506,515,531	0.7	27
Kazanlar, makinalar, mekanik cihazlar ve aletler, nükleer reaktörler, bunların aksam ve parçaları	30 995 458	2,508,654,311	1.2	22
Demir ve çelik	27 630 776	538,059,983	5	5
Elektrikli makina ve cihazlar, ses kaydetme-verme, televizyon görüntü-ses kaydetme-verme cihazları, aksam-parça-aksesuarı	19 975 552	3,513,778,030	0.6	23
Plastikler ve mamulleri	17 594 286	783,158,578	2.2	14.
Motorlu kara taşıtları, traktörler, bisikletler, motosikletler ve diğer kara taşıtları, bunların aksam, parça, aksesuarı	15 596 915	1,484,961,870	1.1	22
Organik kimyasal ürünler	9 343 137	513,981,365	1.7	18
Kıymetli veya yarı kıymetli taşlar, kıymetli metaller, inciler, taklit mücevherci eşyası, metal paralar	7 077 328	818,018,518	0.9	18
Alüminyum ve alüminyumdan eşya	6 594 929	228,498,933	2.9	10
Bakır ve bakırdan eşya	5 259 216	215,467,943	2.4	10

Türkiye En Çok İhracat ve İthalatta Bulunduğu Ülkeler Güncel Verilerle 12'ci Sınıf Coğrafya Ders Kitabında Yer Almakta mıdır?

İhracat, ithalat ile birlikte ülkelerin dış ticaret dengesi sağlamasında temel bileşenlerdendir. Küreselleşmenin etkisi ile ülkeler arasında ticari ve ekonomik işbirliği giderek gelişmektedir. Bu durumda ülkelerin en çok ithal ve ihracatta bulunduğu ülkeler zamanla değişebilmektedir. Türkiye en çok ihracat ve ithalatta bulunduğu ülkeler TUİK'in 2017 rakamları kullanılarak 12'nci sınıf coğrafya ders kitabında yer almasına (Erdebil, 2019) rağmen güncel verilerle desteklenmemiştir. Bu durum konunun doğru bir şekilde anlaşılmasını önleyecektir. Örneğin ABD 2017 yılında ihracatımızda 6'ncı sırada yer alırken 2022'de 2'nci sırada yer almaktadır. Benzer şekilde Çin 2017'de ithalatımızda birinci sırada iken 2022'de ikinci sırada yer almaktadır (Şekil 1 ve 2).

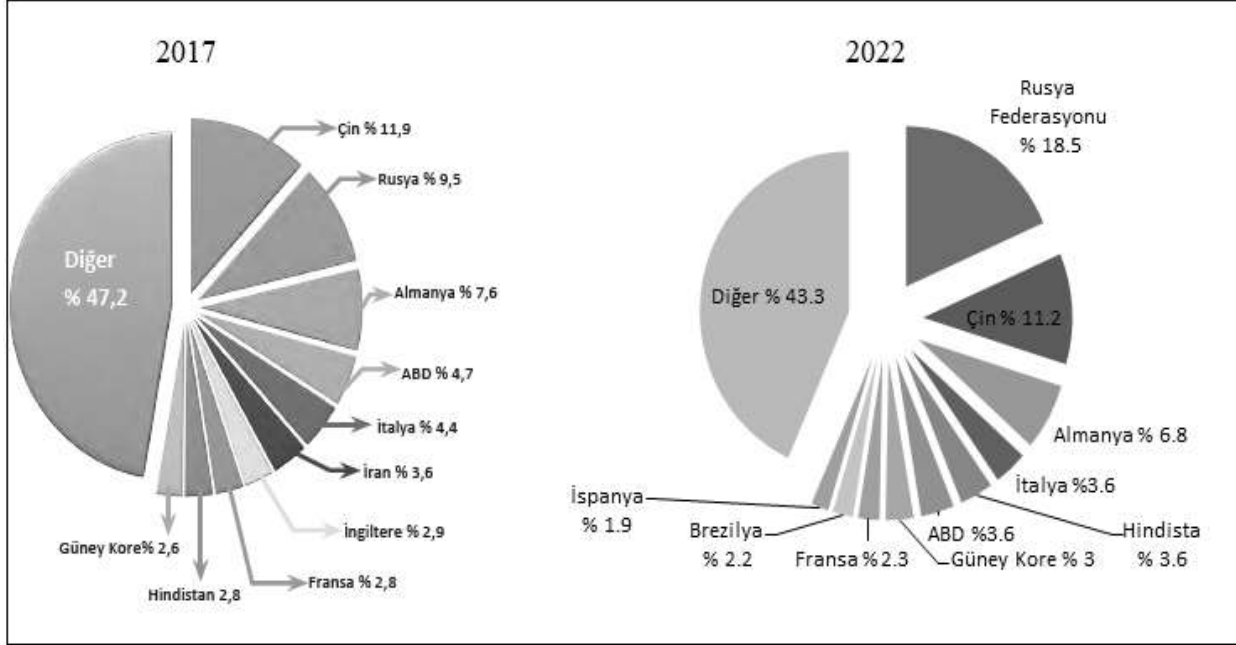
Şekil 1

2017 (Erdebil, 2019: 126) ve Nisan 2022 Verilerine Göre Türkiye'nin Dış Satımında (İhracat) Yer Alan İlk 10 Ülkenin Payı (TUİK, 2022).



Şekil 2

2017 (Erdebil, 2019: 126) ve Nisan 2022 Verilerine Göre Türkiye'nin Dış Alımında (İthalat) Yer Alan İlk 10 Ülkenin Payı (TUİK, 2022).

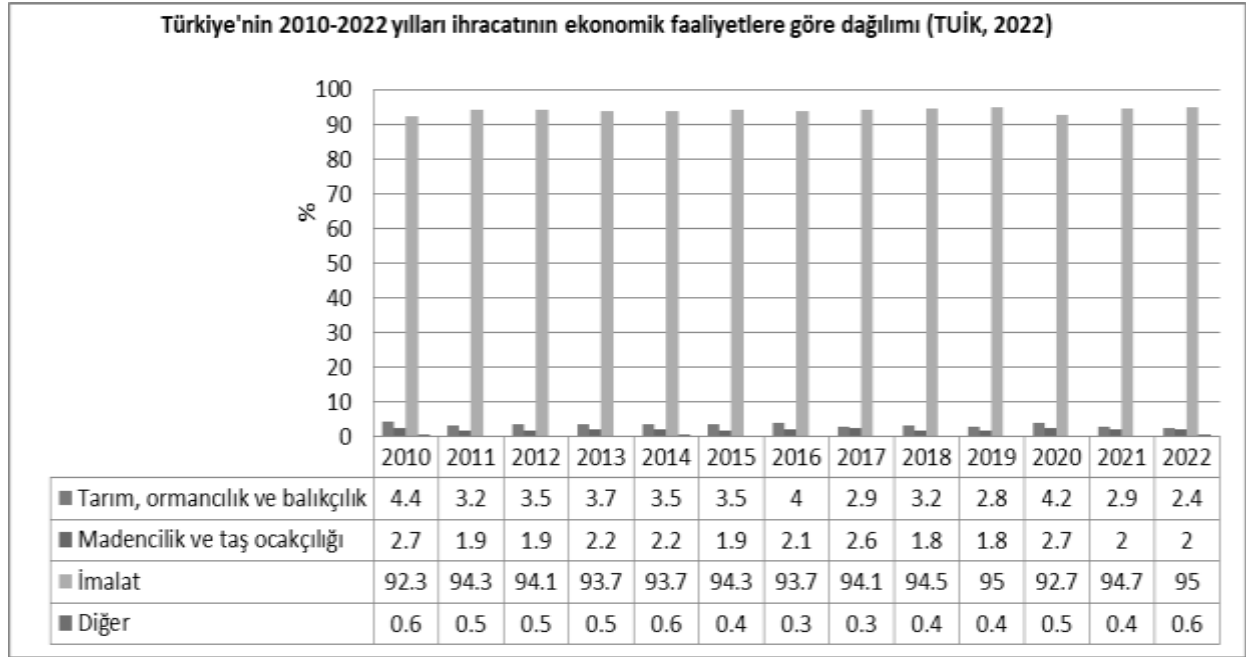
***Ekonomik Faaliyetlere Göre Dış Ticaret Güncel Verilerle 12'nci Sınıf Coğrafya Ders Kitabında Yer Almakta mıdır?***

Ekonomik faaliyetlere göre dış ticaret özellikleri 12'nci sınıf coğrafya ders kitabına yansımamıştır. Türkiye'nin 2010-2022 yılları ihracat ve ithalatının ekonomik faaliyetlere göre dağılımı şekil 3 ve 4 yer alan grafiklerde gösterilmiştir. Çalışma, TUİK'in en son Nisan 2022'de yayınladığı verileri temel alarak hazırlandığı için diğer yıllara ait verilerin elde edilmesinde Nisan ayı verileri baz alınmıştır. Bu nedenle 2010-2022 yıllarına ait ithalat ve ihracatın ekonomik faaliyetlere göre dağılımı verileri her yılın Nisan ayı verileri temel alınarak grafikler oluşturulmuştur.

Grafikler incelendiğinde 2010-2022 yıllarını kapsayan 12 yıllık süreçte ihracatın %90 ve daha fazlasının imalat sektörü üretimi ile gerçekleştiği görülmektedir. İthalatta ise imalat sektörünün payı ortalama %80 civarında olduğu görülmektedir. İhracatta tarım, ormancılık ve balıkçılık ile madencilik ve taş ocakçılığı ekonomik faaliyetleri %10 altında bir orana sahip iken ithalatta ise madencilik ve taş ocakçılığı sektörü yaklaşık %15 ortalama ile tarım sektörüne göre daha büyük paya sahip olduğu görülmektedir (Şekil 3 ve 4). Bu kapsamda Türkiye'nin dış ticareti ve Dünya pazarlarındaki yeri konusunun yıllara göre ekonomik faaliyet verileri dikkate alınarak coğrafya ders kitabına yansıtılması ile konu daha iyi anlaşılabilir hale getirilebilir.

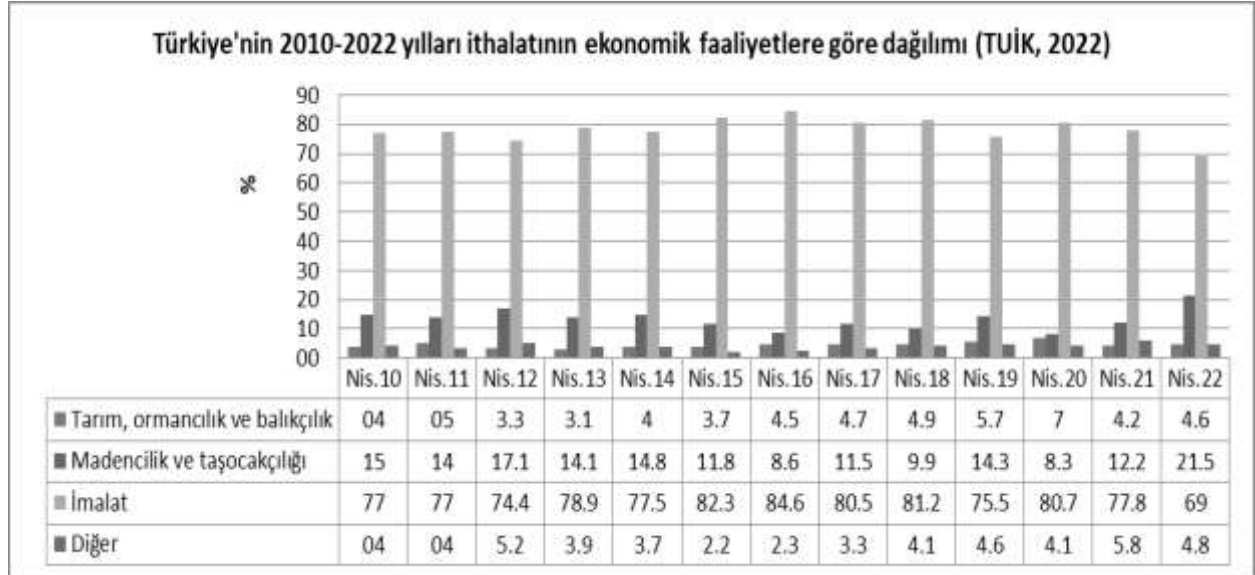
Şekil 3

Türkiye'nin 2010-2022 Yılları İhracatının Ekonomik Faaliyetlere Göre Dağılımı (TUİK, 2022).



Şekil 4

Türkiye'nin 2010-2022 Yılları İthalatının Ekonomik Faaliyetlere Göre Dağılımı (TUİK, 2022).



Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Dış ticaret ülkeler arasında yapılan ticarettir. Ülkelerin ihtiyacı olan mal ve hizmetlerin farklılık göstermesi, farklı doğal kaynak, hammadde ve işlenmiş ürünlere ihtiyaç duymaları gibi değişik

nedenlerle ülkeler arasında dış ticaret gerçekleşmektedir. Ülkeler kendi ülkelerinde ihtiyaç fazlası olan ürünleri ihraç etmekte ihtiyacı olan ürünleri de ithal etmektedir. İhraç edilen ürünlerden elde edilen gelir ithal ürünlere ödenen miktarın altında kalırsa dış ticaret açığı oluşur. Bu durum kişi başına düşen gelirin düşmesine, enflasyon, işsizlik ve kalkınma hızının yavaşlaması gibi sorunların büyümesine neden olabilir. Bu nedenle dış ticaret ülkelerin kalkınmasında önemi olan lokomotiflerden biridir (Özel, 2018;Yenisu, 2019). Dolayısıyla birey ve toplumun refah durumunu ilgilendiren bir konudur. Bu konunun öneminin daha iyi anlaşılması yollarından biri de dış ticaret konusuna coğrafya dersi öğretim programı ve ders kitaplarında yer verilmesidir. Bu kapsamda Türkiye'nin dış ticareti ve dünya pazarlarındaki yeri konusu çalışma kapsamında ele alınıp incelenmiştir.

MEB 2018 CDÖP'da toplamda 130 kazanıma yer verilmiştir. Bu programda ekonomik beceri ve yeterlilikleri ölçmeye yönelik 29 kazanıma yer verilmiştir (Atmaca, Toygur ve Çamurcu, 2022). Ancak Türkiye'nin dış ticareti ve dünya pazarlarındaki yeri konusu ile ilişkili 1 kazanıma yer verilmiş ve bu kazanımın 12'nci sınıf düzeyinde yer almaktadır.

Ekonomik faaliyetlerin en önemli bileşenlerinden biri olan dış ticaret ile ilgili eğitime küçük yaşlardan itibaren başlanılmalıdır. Nitekim Kourilsky (1987), Day (1988), Schug ve Hagedorn (2005), Akhan (2013) ekonomi eğitiminin erken yaşlarda başlanması gerektiğini belirtmiş öğretimin lise aşamasını beklenilmemesi gerektiğini ifade etmiştir. Coğrafya ders kitabında ekonomi ile ilişkili dış ticaret konusuna sadece 12'nci sınıf düzeyinde yer verilmesi ve MEB 2018 CDÖP'nda konunun 1 kazanım ile değerlendirilmesi dış ticaretin Türkiye ekonomisi için önemini yeterince önemsenmediği şeklinde düşünmemize neden olmaktadır. Konu 9'ncü sınıf düzeyinden itibaren ve her sınıf düzeyinde en az bir kazanım ile ele alınırsa daha kolay anlaşılabilir hale gelebilir.

Türkiye'nin dış ticareti ve dünya pazarlarındaki yeri konusu kapsamında dış ticaret, dış satım (ihraçat), dış alım (ithalat), dış ticaret hacmi, dış ticaret fazlası, dış ticaret dengesi, serbest bölge ve sınır ticareti gibi temel kavramlara yer verilmesi konunun kavranması açısından önemlidir. 12'nci sınıf ders kitabında, ayrıca Cumhuriyetin ilk yıllarında ihracatımızda ham madde ve tarımsal ürünlerin daha fazla yer aldığı günümüzde ise ihracatımızda tarım ürünlerinin yerini sanayi ürünlerinin aldığı belirtilmektedir. Bu durum Türkiye'nin tarım ürünleri ihraç eden bir ülkeden motorlu kara taşıtları, mekanik cihazlar ve aletler, demir ve çelik, elektrikli makina ve cihazlar ihraç eden bir ülkeye dönüştüğünün görülmesi bakımından önemlidir.

Türkiye'nin ihracat ve ithalat tutarının yıllara göre göstermiş olduğu değişim 12'nci sınıf coğrafya ders kitabında verilmemiş olması bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. 12'nci sınıf coğrafya ders kitabında Türkiye'nin ihracat ve ithalat tutarları sadece 2017 rakamlarından yararlanılarak verilmiştir. Türkiye'nin son on yıllık ihracat ve ithalat tutarlarının verilmesi konunun anlaşılması açısından daha iyi olabilir. Bunun yanında Türkiye'nin ihracatının ithalatını karşılama oranı ile ilgili güncel verilerin coğrafya ders kitabına yansıtılması konuyu daha anlaşılır hale getirebilecektir.

Türkiye sürekli kalkınıp gelişmektedir. Bunun yanında uluslararası ilişkilerde sürekli gelişmekte ve ihtiyaç duyulan ürünler yıldan yıla değişebilmektedir. Bu kapsamda Türkiye'nin dış satım ve alımında en fazla yer alan ürünler, dünya pazarlarındaki oranları ve ülkeler de yıldan yıla değişebilmektedir. Bu ürün ve oranlar ile en çok ihracat ve ithalat yaptığımız ülkeler 12'nci sınıf coğrafya ders kitabında 2017 verileri kullanılarak yansıtılmıştır. Örneğin Irak 2017 yılında ihracatımızda ikinci sırada yer alırken 2022'de beşinci sırada yer almaktadır. Çin 2017 yılında ithalatımızda birinci sırada yer alırken 2022 yılında Rusya Federasyonu birinci sırada yer almaktadır. Bu şekilde önceki yılların verilerinden yararlanarak konu güncel bilgiler ile desteklenerek coğrafya ders kitabına yansıtılırsa anlaşılması daha kolay olacaktır.

Türkiye'nin dış ticareti ve dünya pazarlarındaki yeri konusu kapsamında ekonomik faaliyetlere göre Türkiye'nin ihracat ve ithalat ile ilgili özelliklerine değinilmemiştir. Tarım, ormancılık ve balıkçılık, madencilik ve taş ocakçılığı ile imalat sektörünün Türkiye'nin ihracat ve ithalatındaki yeri ile ilgili açıklama ve verilere yer verilmemiştir. Bu sektörlerle ait ihracat ve ithalat istatistiklerinin görsel hale getirilerek ve açıklaması verilerek coğrafya ders kitabına yansıtılması gereklidir. Bu şekilde Türkiye'nin dış ticareti ve dünya pazarlarındaki yeri daha iyi anlaşılabilir.

Konu ile ilgili en önemli sorunlardan biri akademik çalışmalarda görülen eksikliklerdir. Türkiye'nin dış ticareti ve dünya pazarlarındaki yeri konusunu coğrafya öğretimi ile ilişkilendiren çalışmalar bulunmamaktadır. Bu durum bir sorun olarak ele alınmalı ve bu alanda akademik çalışmalar artırılmalıdır.

Konunun güncel bilgilerle birlikte ve daha ayrıntılı bir şekilde coğrafya ders kitaplarına yansıtılması Türkiye'nin dış ticareti ve dünya pazarlarındaki yerinin liseden itibaren daha iyi anlaşılmasını sağlayabilecektir. Böylece öğrenciler, ticaret alanında meydana gelen gelişmelerin Türkiye ekonomisi üzerindeki etkileri hakkında daha fazla bilgi sahibi olabilecektir. Günümüz ekonomisinin şekillenmesi ve gelişmesinde geçmişte yapılan ithalat ve ihracat faaliyetlerinin etkili olduğu vurgusu yapılarak günümüz ve gelecekte dış ticaretin

ekonomiyi etkileyecek en önemli bileşenlerden biri olacağı hakkında düşünceleri sağlanacaktır.

Sonuç

Ülkelerin kalkınması, toplumun refah seviyesinin yükselmesini sağlayan en önemli faktörlerden biri uluslararası ticarettir. Özellikle dış ticaret fazlası verilmesi durumunda ülkenin refah seviyesi iyice artmaktadır. Türkiye'nin kalkınması ve toplumun refah seviyesinin yükselmesinde dış ticaretin önemli bir yeri vardır. Tarım ürünleri ihraç eden bir ülkeden sanayi ürünleri ihraç eden bir ülkeye dönüşmemizde dış ticaret önemli bir faktördür ve bu nedenle eğitim aracılığı ile toplum ve bireylerin bu konuda bilgi ve bilinçlendirilmesi gerekir. Türkiye'nin dış ticareti ve dünya pazarlarındaki yerinin lise coğrafya öğretimine yansımaya şeklinin araştırıldığı bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. MEB 2018 CDÖP'da Türkiye'nin dış ticareti ve dünya pazarlarındaki yeri ile ilişkili 1 kazanım yer almaktadır. Bu kazanım 12'nci sınıf seviyesinde yer almaktadır.
2. 12'nci sınıf lise coğrafya ders kitabında dış ticaret, dış satım (ihracat), dış alım (ithalat), dış ticaret hacmi, dış ticaret fazlası, dış ticaret dengesi, serbest bölge ve sınır ticareti (Erdebil vd., 2019: 124) gibi dış ticaret ile ilgili temel kavramlara yer verilmiştir. Ayrıca Cumhuriyetin ilk yıllarında ihracatımızda ham madde ve tarımsal ürünler daha fazla yer aldığı günümüzde ise ihracatımızda tarım ürünleri yerini sanayi ürünlerine bıraktığı ifade edilmiştir.
3. Türkiye'nin dış alım ve dış satım tutarının yıllara göre göstermiş olduğu değişim 12'nci sınıf coğrafya ders kitabında yer almamaktadır.
4. Türkiye'nin ihracat ve ithalatında en fazla yer alan ürünler ve dünya pazarındaki oranlarına 2017 yılı verilerinden yararlanılarak 12'nci sınıf coğrafya ders kitabında yansıtılmıştır.
5. Türkiye en çok ihracat ve ithalatta bulunduğu ülkeler 2017 yılı verilerinden yararlanılarak 12'nci sınıf coğrafya ders kitabına yansıtılmıştır.
6. Ekonomik faaliyetlere göre Türkiye'nin dış ticareti ile ilgili veri ve bilgiye 12'nci sınıf coğrafya ders kitabında yer verilmemiştir.

Öneriler

1. Türkiye'nin dış ticareti ve dünya pazarlarındaki yerinin daha iyi anlaşılması için CDÖP'daki kazanım sayısı arttırılmalı ve konu 9'ncü sınıftan itibaren coğrafya dersi öğretim programında yer almalıdır.

2. Türkiye'nin dış alım ve dış satım tutarının yıllara ve sektörlere göre göstermiş olduğu değişim veri ve grafikler ile görsel hale getirilip coğrafya ders kitabına yansıtılmalıdır.
3. Türkiye'nin dış ticareti ve dünya pazarlarındaki yeri ile ilgili veriler her yıl güncellenerek coğrafya ders kitaplarına yansıtılmalıdır.
4. Konuya ilkokul ders kitaplarından itibaren yer verilmelidir.
5. Türkiye'nin dış ticareti ve dünya pazarlarındaki yerinin coğrafya öğretimine yansımaları ile ilgili daha fazla akademik çalışma yapılmalıdır.

Kaynaklar

- Akhan, N. E. (2013). Adım adım ekonomi okuryazarlığı: sosyal bilgiler dersleri için alternatif yollar. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 1-36. DOI: 10.14520/adyusbd.569
- Atmaca, D., Toygur, H., ve Çamurcu, H. (2022). Güncel coğrafya dersi öğretim programı ve coğrafya ders kitaplarında ekonomi kavramı. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 2 (1), 117-133. DOI: 10.5281/zenodo.6275096
- Başkaya, Z., ve Gökdemir, Y. (2021). Ortaöğretim Coğrafya (9-10-11-12) Ders Kitaplarında Çevre Bilinci Olgusu. In E. Türe (Ed.), *11. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi Bildiri Tam Metin Kitabı* (pp. 208-217). ASOS Yayınevi.
- Ceyhan, E., ve B. Yiğit. (2003). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Anı Yayıncılık.
- Day, H. R. (1988). *Play Dough Economics: Motivating Activities for Teaching Economics to Elementary and Middle School Students*. Indianapolis. Retrieved from https://www.academia.edu/76750292/Play_Dough_Economics_Motivating_Activities_for_Teaching_Economics_to_Elementary_and_Middle_School_Students
- Erdebil, C., Düzgün R., Bıçaklı, R., Güzel, Z., ve Bozbıyık, E. (2019). *Ortaöğretim coğrafya 12 ders kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Erkılıç, T., A., ve Can, S. (2018). Eğitim yönetimi ders kitaplarının içerik ve fiziksel özellikleri açısından incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 2 (4), 295-307.
- Ertek, T. (2010). *10. sınıf coğrafya ders kitabının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- International Trade Centre (2022a). *List of exporters for the selected product in 2021*. https://www.trademap.org/Country_SelProduct.aspx?nvpm=1%7c%7c%7c%7c%7cTOTAL%7c%7c%7c2%7c1%7c1%7c2%7c1%7c1%7c2%7c1%7c1%7c1%7c1

Coğrafya Öğretiminde Coğrafi İşaret Kavramı ve Türkiye'deki Örnekleri

Dr. Öğretim Üyesi Ali İLHAN

Artvin Çoruh Üniversitesi

alilhan@artvin.edu.tr

ORCID: /0000-0001-6989-8048

Özet

Coğrafi işaret bir ülke, bölge veya yöre ile bütünleşmiş ürünlerin yerelliğini korumak için ortaya konan yasal düzenlemelerdir. Coğrafi işaret konusu 12. Sınıf coğrafya ders kitabında Türkiye'nin kültürel mirası konusu kapsamında ele alınmaktadır. 2018 coğrafya dersi öğretim programında konu 1 kazanım ile ifade edilmektedir. Araştırmanın amacı coğrafya öğretiminde coğrafi işaret kavramının önemi ve Türkiye'deki örneklerini açıklamaktır. Araştırma, 12. Sınıf coğrafya ders kitabında yer alan coğrafi işaret konusunun incelenmesi ve 2022'ye kadar tescillenmiş coğrafi işaret verileri ile sınırlıdır. Çalışmada doküman analiz yöntemi kullanılmış elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Türkiye'de coğrafi işaretleme 1995 tarihinden beri Türk Patent Kurumu tarafından yapılmaktadır. Nisan 2022 itibari ile Türkiye'de tescillenmiş 1042 coğrafi işaret bulunmaktadır. Ayrıca Nisan 2022 tarihi itibari ile 733 başvuru aşamasında olan coğrafi işaret bulunmaktadır. 208 işaret ile Karadeniz Bölgesi en fazla coğrafi işarete sahip bölge iken Marmara bölgesi 98 işaret ile en az coğrafi işarete sahip bölgemizdir. Gaziantep 93 ürün ile en fazla coğrafi işaretli ürüne sahip iken karaman 1 ürün ile en az coğrafi işarete sahip ilimizdir. Coğrafi konumu ve kültürel zenginliği nedeniyle Türkiye önemli bir coğrafi işaret potansiyeli barındırmaktadır. Sunuş yoluyla, buluş yoluyla ve işbirlikli öğretme stratejileri kullanılarak coğrafya öğretiminde bu potansiyel öğrencilere aktarılabilir. Böylece bu potansiyelin hem korunması hem de gelecek nesillere aktarılması sağlanabilir. Çalışmanın yapılacak çalışmalara katkı sunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kültürel miras, Coğrafya öğretim programı, Kazanım, Öğretme stratejileri

Abstract

The concept of geographical indication in geography teaching and its examples in Turkey

Geographical indications are legal regulations introduced to protect the locality of products integrated with a country, region or region. Geographical indication is covered in the 12th grade geography textbook within the scope of Turkey's cultural heritage. In the 2018 geography curriculum, the subject is expressed with 1 achievement. The aim of the research is to explain the importance of the concept of geographical indication in geography teaching and its examples in Turkey. The research is limited to the examination of the geographical indication subject in the 12th grade geography textbook and the registered geographical indication data until 2022. In the study, the document analysis method was used and the obtained data were analyzed with the descriptive analysis technique. Geographical marking in Turkey has been done by the Turkish Patent Institute since 1995. As of April 2022, there are 1042 geographical indications registered in Turkey. In addition, as of April 2022, there are 733 geographical indications that are at the application stage. While the Black Sea Region has the highest number of geographical indications with 208 marks, the Marmara region has the lowest geographical indication with 98 marks. While Gaziantep has the most geographical indications with 93 products, Karaman has the least geographical indication with 1 product. Due to its location and cultural richness, Turkey has an important geographical indication potential. This potential in geography teaching can be transferred to students through presentation, discovery, and using cooperative teaching strategies. Thus, this potential can be both protected and passed on to future generations. Çalışmanın yapılacak çalışmalara katkı sunması beklenmektedir. It is expected that the study will contribute to the studies to be carried out.

Keywords: Cultural heritage, Geography curriculum, Achievement, Teaching strategies

Giriş

Coğrafya öğretimi günümüzde öğrencilere yer adları ezberleten ve tasvir temelli coğrafi bilgi veren bir öğretim olmaktan çıkmıştır. Çağdaş coğrafya öğretimi insan ve doğal ortam arasındaki ilişki sunuş yoluyla öğrenme, buluş yoluyla öğrenme, işbirlikli öğrenme stratejileri, tartışma, soru-cevap vb. öğrenme teknikleri ile coğrafyanın nedensellik, dağılış ve karşılıklı etkileşim ilkelerine göre öğrenenlere aktarmaktadır. Bu şekilde insanın yaşamını sürdürdüğü coğrafi çevrenin potansiyelinin ortaya çıkarılmasına katkı sağlamaktadır. Bu potansiyelin ortaya çıkarılmasında coğrafi çevrenin bütün bileşenleri arasındaki ilişkinin sebep-sonuç, dağılış ve karşılıklı etkileşimlerine dikkat edilerek öğrenilmesi önemlidir. Böylece yaşanılan çevrenin potansiyeli daha iyi anlaşılabilir ve bu potansiyelden en iyi şekilde yararlanılarak yaşam koşullarının iyileştirilmesi sağlanabilir. Bu bağlamda coğrafya öğretiminde belirli yöre, bölge veya ülke ile özdeşleşen coğrafi işaret kavramı önem kazanmaktadır.

Coğrafya öğretiminde coğrafi işaret kavramının kullanılması ile geleneksel bilgi ve kültürel mirasın korunup gelecek nesillere aktarılmasının kolaylaşacağı ve özellikle az gelişmiş yöre, bölge ve ülkelerin ekonomik potansiyellerinden daha etkili bir şekilde faydalanabilecekleri söylenebilir (Doğan, 2015). Türkiye’de 1995 tarihinden beri Türk Patent Enstitüsü tarafından yapılan coğrafi işaretlemenin coğrafya öğretimi ile bireylere aktarılması coğrafi işaretli ürünlerin hem tanınmasını sağlar hem korunup ilgili bölge veya yörenin ekonomik olarak gelişmesine katkı sağlayabilir.

Problem Durumu

Coğrafi işaret bir ülke, bölge veya yöre ile bütünleşmiş ürünlerin yerelliğini korumak için ortaya konan yasal düzenlemelerdir. Türkiye’nin coğrafi konumu, zengin kültürel miras Anadolu topraklarına özgü ürün ve imalat yöntemlerini ortaya çıkarmıştır. Geleneksel kültür ile ortaya çıkan bu ürün ve imalat yöntemlerinin devlet desteği ile korunması ve gelecek nesillere aktarılması önem kazanmaktadır. Coğrafi işaret kavramı 6769 sayılı Sınâi Mülkiyet Kanunu 34. maddesi ile ortaya çıkmış ve ilgili kanun bu ürün ve yöntemler koruma altına almıştır (Sınâi Mülkiyet Kanunu, 2017). Coğrafi işaret; belirgin bir niteliği, ünü veya diğer özellikleri bakımından kökenin bulunduğu yöre, alan, bölge veya ülke ile özdeşleşmiş ürünü gösteren işarettir.

Coğrafi işaret konusu Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 12. Sınıf coğrafya ders kitabında Türkiye’nin kültürel mirası konusu kapsamında ele alınmakta (Erdebil vd., 2019) ve MEB 2018 coğrafya dersi öğretim programında (CDÖP) konunun 12.2.14. numaralı kazanım ile verileceği

ifade edilmektedir (MEB, 2018: 33). Ancak coğrafya ders kitaplarında coğrafi işaret ile ilgili bilgiler güncel değildir. Coğrafi işaret kavramı ile ilgili literatürde Çalışkan ve Koç (2012); Şahin (2013), Doğan (2015); Tanrıkulu ve Doğandor (2021) gibi çok sayıda çalışma olmasına rağmen Coğrafya öğretiminde coğrafi işaret kavramı ve Türkiye’deki örnekleri ile ilgili çalışmalar (Öner, 2018; Küllü, 2019) sınırlıdır. Bu nedenle çalışmanın konu ile ilgili alanda mevcut boşluğu doldurma ve yapılacak çalışmalara katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı lise coğrafya dersi öğretiminde Türkiye’nin coğrafi işaret potansiyelinin nasıl yer aldığı, Türkiye’deki coğrafi işaret tescilli ürün örneklerini güncel verilerle ortaya koymak ve coğrafya dersi öğretiminde hangi öğretme stratejileri kullanılarak coğrafi işaret kavramı ve Türkiye’deki örneklerinin öğretilebileceğini açıklamaktır. Bu bağlamda çalışma MEB lise 12. Sınıf coğrafya ders kitabında yer alan coğrafi işaret konusunun incelenmesi ve Nisan 2022 itibari ile Türkiye’de tescillenmiş güncel coğrafi işaret verileri ile sınırlıdır.

Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. MEB 2018 CDÖP’da coğrafi işaret ile ilişkili kazanımlar nelerdir ve hangi sınıf seviyesinde yer almaktadır?
2. 12. Sınıf lise coğrafya ders kitabında coğrafi işaretin önemi açıklanıp coğrafi işaret ile ilgili temel kavramlara yer verilmiş midir?
3. Türkiye’de coğrafi işaret kapsamında yer alan ürünler bölge ve illere dağılımları güncel verilerle 12. Sınıf coğrafya ders kitabında yer almakta mıdır?
4. Coğrafya dersi öğretiminde hangi öğretme stratejileri kullanılarak coğrafi işaret kavramı ve Türkiye’deki örnekleri öğretilbilir?

Araştırma Yöntemi

Araştırma Deseni

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi ile yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, bireylerin tutum, davranış ve deneyimlerini ayrıntılı bir şekilde betimlemeyi hedefleyen araştırma olarak belirtilmektedir. Bu tür araştırmalar kişi, fenomen ve olguların ölçülebilen özelliklerden çok nasıl, niçin ve benzeri sorularla olay, kişi ve olguları ayrıntılı olarak algılamaya yönelik yapılan araştırmalardır (Kıral, 2020). Nitel araştırmalarda kullanılan veriler gözlem, görüşme ve dokümanların incelenmesi ile elde edilir.

Doküman analizi yöntemi, yazılı belgelerin içeriğini dikkatli ve sistemli bir şekilde çözümlenmek amacıyla yararlanılan nitel araştırma yöntemlerinden biridir. Dokümanlar gözlem ve görüşme gerçekleştirmeye gerek olmadan bilgi kaynaklarına ulaşmayı kolaylaştıran ve nitel araştırmalarda dikkate alınması gerekli kaynaklar olarak ifade edilmektedir (Kıral, 2020; Yıldırım ve Şimşek 2006). Yazılı kaynaklar, görsel-işitsel kaynaklar doküman analizi yönteminde ilk başvurulan kaynaklar arasında yer almaktadır. Elde edilen belgelerden anlam çıkarmak, üzerinde çalışılan konu hakkında bir konsept ortaya koymak, ampirik bilgi geliştirme gibi ulaşılan verilerin incelenmesi ve yorumlanmasını doküman analizi gereklerindedir. Doküman analizi; belgelere ulaşma, belgelerin özgünlüğünü kontrol etme, belgeleri anlama, veriyi analiz etme ve kullanma süreçlerini kapsamaktadır (Kıral, 2020). Çalışmanın amaç ve araştırma sorularını yanıtlayabilecek özellikte olması nedeniyle çalışma doküman analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir.

Örneklem

MEB 2018 CDÖP’da Coğrafya öğretiminde coğrafi işaret kavramı ve Türkiye’deki örnekleri konusuna coğrafya ders kitaplarında nasıl ve hangi kapsamda yer verildiğini saptamak için evrenden örneklem alma yoluna gidilmiştir. 2018 CDÖP’da coğrafi işaret konusu sadece 12 sınıf düzeyinde yer almaktadır. Bu bağlamda 12. Sınıf seviyesindeki coğrafya ders kitabında yer alan coğrafi işaretler konusu örneklem olarak alınmıştır.

Verin Toplanması

Araştırmada verilerini MEB 2018 CDÖP, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı liselerde okutulan 12. Sınıf Coğrafya Ders kitabı ve TPMK tarafından Nisan 2022 itibari ile tescillenmiş coğrafi işaret verileri oluşturmaktadır. 12. Sınıf Lise Coğrafya Ders Kitabına internet ortamında Eğitim Bilişim Ağı (EBA) öğretmen hesabı üzerinden ulaşılmıştır. MEB 2018 CDÖP’na MEB Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi’ndeki <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=336> adresinden ulaşılmıştır. Türk Patent ve Marka Kurumu’nun (TPMK) yayınlamış olduğu verilere <https://www.turkpatent.gov.tr/cografya-isaretler-ve-geleneksel-urun-adi-istatistik> ve <https://ci.turkpatent.gov.tr/> adresinden ulaşılmıştır.

Analiz

Çalışma kapsamında elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. CDÖP’da yer alan genel amaçlar ve bütün kazanımlar incelenerek Coğrafya öğretiminde coğrafi işaret kavramı ve Türkiye’deki örnekleri ile ilgili kazanımlar saptanmıştır. Daha sonra CDÖP’de araştırma konusu ile ilgili kazanımların coğrafya ders kitaplarında nasıl ve hangi

kapsamda yer verildiğini ortaya koymak için evrenden örneklem alınmıştır. Bu kapsamda lise 12. Sınıf düzeyindeki coğrafya ders kitabında yer alan coğrafi işaretler konusu üzerine odaklanılmıştır. 12. Sınıf coğrafya ders kitabında Coğrafya öğretiminde coğrafi işaret kavramı ve Türkiye’deki örnekleri ile ilgili elde edilen veriler TPMK’dan sağlanan güncel verilerle karşılaştırılarak sonuca varılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde coğrafi işaretin MEB lise 12. Sınıf coğrafya ders kitabında nasıl yer aldığı üzerinde durulacaktır. Bu kapsamda ilk önce MEB 2018 CDÖP’da coğrafi işaret ile ilişkili kazanımlar hangileri olduğu ve hangi sınıf seviyesinde yer aldığı üzerinde durulacaktır. Daha sonra 12. Sınıf lise coğrafya ders kitabında coğrafi işaret ile ilgili temel kavramlara yer verilip verilmediğine bakılacaktır. Son aşamada Türkiye’de coğrafi işaret kapsamında yer alan ürünlerin bölge ve illere dağılımları güncel verilerle harita, grafik, tablo ve fotoğraflar ile 12. Sınıf coğrafya ders kitabında yer alıp almadığı üzerinde odaklanacaktır. Son olarak coğrafya dersi öğretiminde hangi öğretme stratejileri kullanılarak coğrafi işaret kavramı ve Türkiye’deki örnekleri öğretilbileceği üzerinde durulacaktır.

MEB 2018 CDÖP’da Coğrafi İşaret ile İlişkili Kazanımlar Nelerdir ve Hangi Sınıf Seviyesinde Yer almaktadır?

MEB, 2018 CDÖP’da coğrafi işaret konusu lise 12. Sınıf coğrafya dersi öğretiminde yer almaktadır. Konu ile ilgili MEB 2018 CDÖP’da sadece bir kazanıma yer verilmiştir. MEB 2018 CDÖP’da coğrafi işaret konusunun 12.2.14. numaralı kazanım c bendi (“Coğrafi işaret kavramı ve Türkiye’deki örneklerine yer verilir.”) ile verileceği ifade edilmektedir (MEB, 2018).

12. Sınıf Lise Coğrafya Ders Kitabında Coğrafi İşaretin Önemi Açıklanıp Coğrafi İşaret ile İlgili Temel Kavramlara Yer Verilmiş midir?

12. Sınıf lise coğrafya ders kitabında coğrafi işaretin önemi belirtilip coğrafi işaret ile ilgili temel kavramlar açıklanıp örneklerle desteklenmiştir. MEB lise 12. Sınıf coğrafya ders kitabı coğrafi işaretler konusu giriş kısmında coğrafi işaretin tanımı yapılmış ve bir ürünün coğrafi işaret etiketi alması için gerekli koşullar belirtilmiştir (Erdebil vd., 2019). Bunun yanında coğrafi işaretin maddi ve manevi değerinin önemi vurgulanarak bazı coğrafi işaret etiketi almış ürünler örnek olarak verilmiştir

MEB lise 12. Sınıf coğrafya ders kitabında coğrafi işaret uygulamasının menşe adı ve mahreç işareti şeklinde iki bölüme ayrıldığı belirtilmiştir. Menşe adının bütün özellikleri

yalnızca bir yer ait olan ve o yöre, bölgeden başka hiç bir yerde olmayan ürünleri ifade ettiği belirtilmiştir. Örnek olarak Türkiye’de lüle taşının sadece Eskişehir’in bazı ilçelerinde çıkarıldığı Eskişehir dışında başka her hangi bir yöre, bölge veya ilde üretimi yapılmadığı için lüle taşının menşe işareti ile tescillenmiş bir ürün olduğu ifade edilmiştir (Erdebil vd., 2019). Mahreç işareti ise üretim ve işlenme süreçlerinden en az birisinin sınırları saptanmış olan alanda gerçekleştirilmesi ile üretilen ürünler olduğu belirtilmiştir. Herhangi bir ürünün mahreç işareti alması menşe işareti kadar mekana bağlılığın zorunlu olmadığı vurgulanmış, ve ürün üretimi sırasında ürün içeriğini oluşturan malzemelerden en az birinin sınırları saptanan bölgeden temin edilmesi gerektiği belirtilmiştir (Erdebil vd., 2019). İnegöl Köfte buna örnek olarak verilmiştir

12. Sınıf lise coğrafya ders kitabında menşe adı ve mahreç işareti kapsamında yer almayan ürünlerin geleneksel ürün sınıflamasında değerlendirileceği belirtilmiştir. Herhangi bir ürünün geleneksel ürün sınıflamasında yer alması ilgili ürünü tanımlayan adların ilgili ürün pazarında en az otuz yıl boyunca kullanılmış olmasının gerektiği ifade edilmiştir. Geleneksel ürünlerin geleneksel yöntem ve hammaddeler ile üretilmesi gerektiği koşulu belirtilmiştir (Erdebil vd., 2019). Lokum, pastırma ve baklava geleneksel yöntem ve hammaddeler ile üretilen ürünlere örnek olarak verilmiştir. Bunun yanında 12. Sınıf lise coğrafya ders kitabında Menşe adı, Geleneksel Ürün, Mahreç İşareti resmî amblemlerine yer verilmiştir (Şekil 1). Ayrıca, coğrafi işaret almış bazı ürünlerin listesine de yer verilmiştir.

Şekil 1

Menşe Adı, Geleneksel Ürün ve Mahreç İşareti Resmi Amblemleri (TPMK, 2022a).



Türkiye’de Coğrafi İşaret Kapsamında Yer Alan Ürünler Bölge ve İllere Dağılımları Güncel Verilerle 12. Sınıf Coğrafya Ders Kitabında Yer Almakta mıdır?

Türkiye’de coğrafi işaret kapsamında yer alan ürünler bölge ve illere dağılımları güncel verilerle 12. Sınıf coğrafya ders kitabında yer verilmemiştir. MEB lise 12. Sınıf coğrafya ders kitabı coğrafi işaretler konusu giriş bölümünde coğrafi işaretlemenin 1995 yılından beri Türk Patent

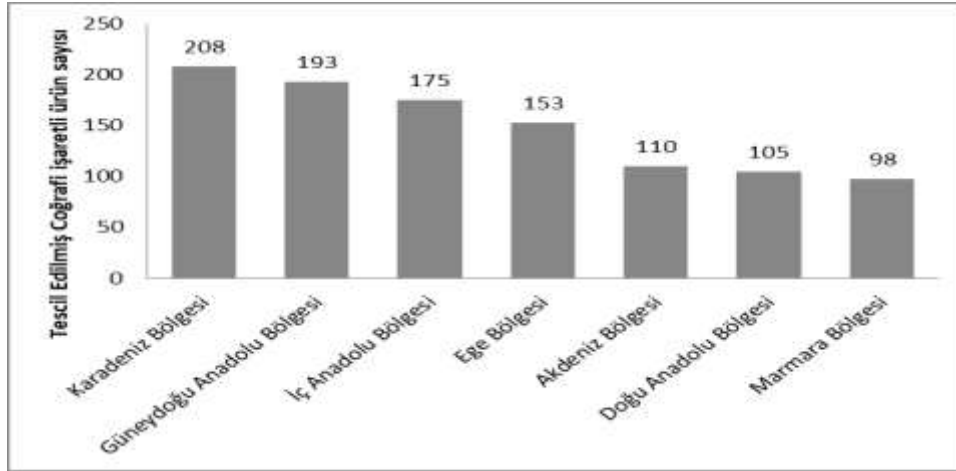
Enstitüsü tarafından yapıldığı belirtilmiştir. 2019 basımlı MEB lise 12. Sınıf coğrafya ders kitabında tescillenmiş 315 coğrafi işaretli ürün bulunduğu yaklaşık 400 ürünün coğrafi işaret almak için başvuru aşamasında olduğu ifade edilmiştir (Erdebil vd., 2019). Ancak tescillenmiş 315 coğrafi işaretli ürünün ve başvuru aşamasında olan yaklaşık 400 ürünün hangi bölge ve illere ait olduğu belirtilmemiş tablo ve grafikler ile sunulmamış ve harita ile dağılımları desteklenmemiştir.

Tescil Edilen Coğrafi İşaretlerin Bölgelere Göre Dağılımı

TPMK tarafından 27.04.2022 tarihli raporlama verilerine göre Türkiye’de coğrafi işaret tescilli 1042 ürün yer almaktadır. Bu ürünlerin illere dağılımları tablo 1’de verilmiş ve şekil 4’te harita üzerinde gösterilmiştir. Karadeniz Bölgesi 208 tescilli coğrafi işaret ile en fazla coğrafi işaretli ürüne sahip bölgemizdir. Güneydoğu Anadolu Bölgesi 193 tescilli coğrafi işaret ile 2’nci sırada İç Anadolu Bölgesi 175 tescilli coğrafi işaret ile 3’ncü sırada yer almaktadır. 153 tescilli coğrafi işaret ile Ege Bölgesi 4.’ncü sırada, 110 tescilli coğrafi işaret ile Akdeniz bölgesi 5’nci sırada yer almaktadır. Doğu Anadolu Bölgesi 105 tescilli coğrafi işaret ile 6’nci sırada yer alırken 98 tescilli coğrafi işaret ile işaret ile Marmara Bölgesi 7’nci sırada yer almaktadır (Şekil 2).

Şekil 2

Tescil Edilen Coğrafi İşaretlerin Bölgelere Göre Dağılımı (TPMK, 2022a).

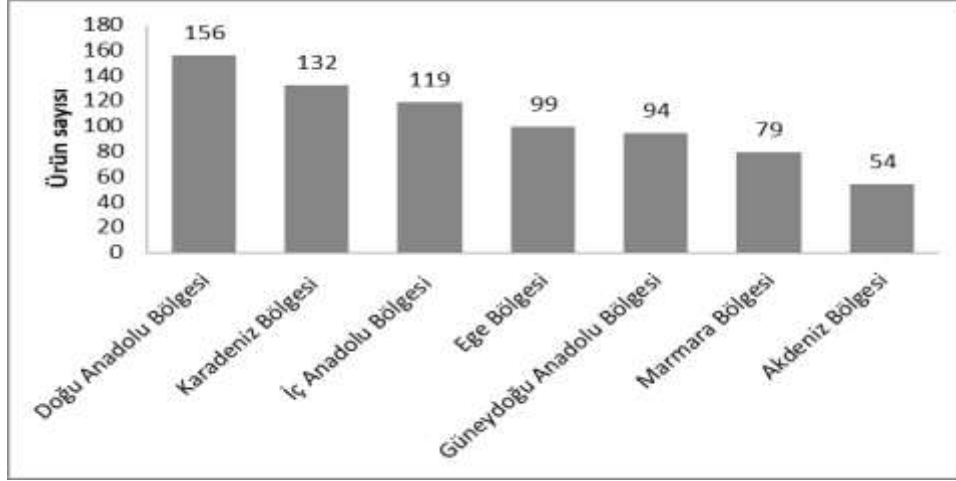


TPMK verilerine göre tescil başvuru sürecinde olan ve işlemlerine devam edilen coğrafi işaretlerin bölgelere göre dağılımına bakıldığında 156 ürün ile Doğu Anadolu Bölgesi ilk sırada yer almaktadır. Karadeniz Bölgesi 132 ürün ile 2’nci sırada yer alırken İç Anadolu Bölgesi 119 ürün ile 3’ncü sırada yer almaktadır. Ege Bölgesi 99 ürün ile 4’ncü sırada, Güneydoğu Anadolu

Bölgesi 94 ürün ile 5'nci sırada Marmara Bölgesi 79 ürün ile 6'ncı sırada Akdeniz Bölgesi 54 ürün ile 7'nci sırada yer almaktadır (Şekil 3).

Şekil 3

Coğrafi İşaret Tescil Başvuru Sürecinde Olan Ürün Sayısının Bölgelere Göre Dağılımı (TPMK, 2022a).



Tescil Edilen Coğrafi İşaretli Ürünleri İllere Göre Dağılımı

Türk Patent ve Marka Kurumu (TPMK) tarafından 27.04.2022 tarihli raporlama esas alınarak hazırlanıp yayınlanan ve tescil sayıları, şu an durumu geçerli olan ve tescil edilmiş başvurular göz önüne alınarak hazırlanan verilere göre Türkiye’de coğrafi işaret tescilli 1042 ürün yer almaktadır. Buna göre 93 coğrafi tescilli ürün ile Gaziantep Türkiye genelinde en fazla coğrafi tescilli ürün ile ilk sırada yer alırken 49 ürün ile Konya 2'nci sırada 34 ürün ile Şanlı Urfa 3'ncü sırada yer almaktadır. Karaman ilimize ait 1 coğrafi işaret tescilli ürün yer alırken Ağrı ve İstanbul illerimizde sadece 2 ürün coğrafi işaret tescilli almıştır (Tablo 1, 2 ve Şekil 4).

Tablo 1

Coğrafi İşaret Tescilli Ürün Sayısı İle Tescil Başvuru Sürecinde Olan Ürün Sayısının İllere Göre Dağılımı (TPMK, 2022a).

İl kodu	İller	Coğrafi işaret tescilli ürün sayısı	Tescil başvuru sürecinde olan ürün sayısı	İl kodu	İller	Coğrafi işaret tescilli ürün sayısı	Tescil başvuru sürecinde olan ürün sayısı
01	Adana	17	8	42	Konya	49	28
02	Adıyaman	9	5	43	Kütahya	11	8
03	Afyon	34	21	44	Malatya	22	33
04	Ağrı	2	3	45	Manisa	20	14

05	Amasya	8	25	46	K. Maraş	18	13
06	Ankara	30	26	47	Mardin	14	6
07	Antalya	13	6	48	Muğla	17	16
08	Artvin	5	8	49	Muş	3	4
09	Aydın	22	10	50	Nevşehir	6	7
10	Balıkesir	15	18	51	Niğde	4	4
11	Bilecik	5	2	52	Ordu	7	10
12	Bingöl	3	1	53	Rize	12	13
13	Bitlis	3	2	54	Sakarya	13	6
14	Bolu	22	15	55	Samsun	15	4
15	Burdur	9	6	56	Siirt	4	6
16	Bursa	22	17	57	Sinop	11	4
17	Çanakkale	8	6	58	Sivas	16	13
18	Çankırı	9	15	59	Tekirdağ	7	4
19	Çorum	7	3	60	Tokat	15	9
20	Denizli	14	1	61	Trabzon	11	4
21	Diyarbakır	30	28	62	Tunceli	3	0
22	Edirne	9	8	63	Şanlıurfa	34	15
23	Elazığ	6	9	64	Uşak	3	8
24	Erzincan	7	4	65	Van	14	33
25	Erzurum	22	56	66	Yozgat	7	4
26	Eskişehir	11	3	67	Zonguldak	5	9
27	Gaziantep	93	19	68	Aksaray	9	5
28	Giresun	12	3	69	Bayburt	12	3
29	Gümüşhane	11	6	70	Karaman	1	2
30	Hakkâri	3	2	71	Kırıkkale	3	0
31	Hatay	17	11	72	Batman	2	4
32	Isparta	12	7	73	Şırnak	3	1
33	Mersin	21	1	74	Bartın	12	4
34	İstanbul	2	4	75	Ardahan	5	3
35	İzmir	32	21	76	Iğdır	6	0
36	Kars	6	6	77	Yalova	3	2
37	Kastamonu	26	7	78	Karabük	5	2
38	Kayseri	24	9	79	Kilis	4	10
39	Kırklareli	4	3	80	Osmaniye	3	2
40	Kırşehir	6	3	81	Düzce	12	3
41	Kocaeli	10	9				
Toplam		599	417			421	316
Coğrafi işaret tescilli ürün toplam sayısı		1042					
Tescil başvuru sürecinde olan toplam ürün sayısı		733					

Şekil 4

Tescil Edilen Coğrafi İşaretli Ürünlerin İllere Göre Sayısal Dağılımı (TPMK, 2022a)



Tablo 2

Tescil Edilen Coğrafi İşaretli Ürünlerin İllere Göre Sayısal Dağılımı ve Bazı Örnekler (TPMK,2022b).

İl kodu	İller	Coğrafi işaret tescilli ürün sayısı	Örnekler	İl kodu	İller	Coğrafi işaret tescilli ürün sayısı	Örnekler
01	Adana	17	Adana kebabı, Şalgam	42	Konya	49	Konya Etli Ekmek,
02	Adıyaman	9	Adıyaman Etsiz Çiğ Köfte	43	Kütahya	11	Kütahya Çinisi,
03	Afyon	34	Afyon Kaymağı	44	Malatya	22	Malatya kayısı
04	Ağrı	2	Ağrı Geven Balı	45	Manisa	20	Alaşehir ekmeği
05	Amasya	8	Amasya Misket Elması	46	K. Maraş	18	Maraş Dondurması
06	Ankara	30	Ankara Andezit Taşı	47	Mardin	14	Mardin Taşı
07	Antalya	13	Antalya Piyazı, Finike Portakalı	48	Muğla	17	Milas El Halısı, Muğla saraylısı

08	Artvin	5	Hatilla Balı, Hopa Laz Böreği	49	Muş	3	Muş Köftesi, Muş Çorti turşusu
09	Aydın	22	Aydın İnciri	50	Nevşehir	6	Avanos Çömleği
10	Balıkesir	15	Ayvalık Zeytin Yağı	51	Niğde	4	Obruk halısı
11	Bilecik	5	Bozüyük Mercimekli Mantısı	52	Ordu	7	Ordu Kivisi, Kabataş helvası
12	Bingöl	3	Bingöl Çobantaşı Kavurması	53	Rize	12	Anzer Balı, Rize Muhlaması
13	Bitlis	3	Bitlis Büryan Kebabı	54	Sakarya	13	Geyve Ayvası
14	Bolu	22	Bolu Dağ Fındığı, Bolu Keşi	55	Samsun	15	Samsun Simidi, Terme Pidesi
15	Burdur	9	Bucak Salebi	56	Siirt	4	Pervari balı,
16	Bursa	22	İnegöl Köfte, Bursa Şeftalisi	57	Sinop	11	Sinop Mantısı, Sinop Nokulu
17	Çanakkale	8	Ezine Peyniri, Bayramıç Elması	58	Sivas	16	Kangal Koyunu, Zara balı
18	Çankırı	9	Çankırı Hoşmerim Tatlısı	59	Tekirdağ	7	Velimeşe Bozası
19	Çorum	7	Çorum Leblebisi	60	Tokat	15	Niksar Cevizi
20	Denizli	14	Denizli Traverteni	61	Trabzon	11	Akçabat Köftesi
21	Diyarbakır	30	Diyarbakır Burma Kadayıfı	62	Tunceli	3	Tunceli Şobik Çorbası
22	Edirne	9	Edirne Tava Ciğeri, İpsala Pirinci	63	Şanlıurfa	34	Urfa lahmacunu, Suruç Narı
23	Elazığ	6	Ağın Leblebisi, Elazığ Orciği	64	Uşak	3	Uşak Halısı, Uşak Tarhanası
24	Erzincan	7	Erzincan Tulum Peyniri	65	Van	14	Van otlı Peyniri
25	Erzurum	22	Oltu Çağ Kebabı	66	Yozgat	7	Akdağ Madeni Salebi
26	Eskişehir	11	Eskişehir Lüle Taşı	67	Zonguldak	5	Çaycuma Manda Yoğurdu
27	Gaziantep	93	Antep Baklavası	68	Aksaray	9	Taşpınar El Halısı
28	Giresun	12	Çavuşlu Ekmeği	69	Bayburt	12	Bayburt Taşı,
29	Gümüşhane	11	Kelkit Zilli Kilimi	70	Karaman	1	Karaman Divle Obruğu Tulum Peyniri

30	Hakkâri	3	Yüksekova Çirek Peyniri	71	Kırkkale	3	Delice Doğal Kaynak Tuzu
31	Hatay	17	Antakya Künefesi,	72	Batman	2	Sason Çileği
32	Isparta	12	Isparta Gülü, Uluborlu Kirazı	73	Şırnak	3	Cizre Luzine Tatlısı
33	Mersin	21	Mersin Tantunisi	74	Bartın	12	Bartın Beyaz Baklavası
34	İstanbul	2	Şile Bezi,	75	Ardahan	5	Ardahan kaz Eti,
35	İzmir	32	Bergama El Halısı, Ege Pamuğu	76	İğdır	6	İğdır Taş Köfte Yemeği
36	Kars	6	Kars Kaşarı, Kars El Halısı	77	Yalova	3	Yalova Aronyası, Yalova kivisi
37	Kastamonu	26	Taşköğrü Sarımsağı	78	Karabük	5	Safranbolu Safranı
38	Kayseri	24	Kayseri Mantısı, Kayseri Sucuğu	79	Kilis	4	Kilis Katmeri, Kilis Tava
39	Kırklareli	4	Kırklareli Meşe Balı	80	Osmaniye	3	Kadirli Turpu,
40	Kırşehir	6	Kırşehir Hoşmerim Tatlısı	81	Düzce	12	Düzce Kestane Kabağı
41	Kocaeli	10	Hereke Yün El Halısı				
Toplam		599				421	
Coğrafi işaret tescilli ürün toplam sayısı		1042					

TPMK verilerine göre tescil başvuru sürecinde olan ve işlemlerine devam edilen toplam 733 coğrafi işaret tescil ürün başvurusunun iller göre dağılımı bakıldığında Erzurum ilimiz 56 ürün için coğrafi işaret tescili almak için başvuruda ilk sırada yer almaktadır. Malatya ve Van illerimiz 33 ürün ile başvuruda 2'nci sırada yer almaktadır. 28 ürün ile Konya ilimiz coğrafi işaret tescilinde başvuruda 3'ncü sırada yer almaktadır. İğdır ve Tunceli illerimiz herhangi ürün için coğrafi işaret tescil başvurusunda bulunmazken Bingöl ve Denizli illerimiz 1 ürün için coğrafi işaret tescili almak için başvuruda bulunmuşlardır (Tablo 1 ve Şekil 5).

Şekil 5

Tescil Başvuru Sürecinde Olan ve İşlemlerine Devam Edilen Coğrafi İşaretlerin İller Göre Sayısal Dağılımı (TPMK, 2022a).



Coğrafya Dersi Öğretiminde Hangi Öğretme Stratejileri Kullanılarak Coğrafi İşaret Kavramı ve Türkiye'deki Örnekleri Öğretilebilir?

Coğrafi işaret kavramı ve Türkiye'deki örnekleri sunuş yoluyla, buluş yoluyla ve işbirlikli öğretim stratejileri kullanarak coğrafya öğretiminde kullanılabilir. Tümdengelim (deduction) yöntemi ile öğretim faaliyetlerinin yapılmasını ifade eden sunuş yoluyla öğretim stratejisi ilgili konunun genelden özele doğru örnekler ile açıklanması gerektiğini savunur. bu öğretim yaklaşımında öğrenci pasif konumda alıcı olmayıp öğretmen ve öğrenci arasında ders boyunca yoğun bir etkileşim bulunmaktadır. Derse girişi öğretmen yaptıktan sonra öğrenciler işlenen konu ile ilişkili düşüncelerini örneklendirerek açıklar ve tartışırlar. Bu öğretim yaklaşımı konuyu örnekler ile açıklanmasını soyut kavramların anlaşılması açısından görsel ve diğer uyarıların yaygın şekilde kullanılmasını gerektirmektedir (Erden ve Akman, 2001; Senemoğlu, 2015). Öğrenmenin anlamlı bir şekilde oluşabilmesi açısından eski ve yeni bilgilerin birbiri ile ilişkilendirilmesi, benzerlik ve farklılıkların ortaya konulması anlaşılmayan bölümlerin örnekler verilerek somut hale getirilip anlaşılması sağlanmalıdır.

Bu kapsamda coğrafya dersi öğretiminde coğrafi işaret kavramı ve Türkiye'deki örnekleri sunuş yoluyla öğretim stratejisi ile verilebilir. Bu durumda konu genelden özele doğru örneklerle desteklenerek verilebilir. Öğretmen konu ile ilgili derse giriş yapıp konuyu sunduktan sonra öğrencilere söz hakkı vermeli öğrencilerin ön bilgilerinden yararlanarak konuyu tartışmalarını sağlamalıdır. Örneğin coğrafi işaret ile ilgili temel kavramlar (coğrafi

işaret, menşe adı, Mahreç işareti gibi) açıklandıktan sonra önce Türkiye'deki coğrafi işaret tescilli almış ürünlerin toplam sayısı verilmeli, daha sonra bölge ve il bazında örneklerle değerlendirmeye geçilmelidir.

Buluş yoluyla öğretme stratejisi Jerome Bruner'in 1960'larda geliştirdiği bir öğretme stratejisidir. Buluş yoluyla öğretme, öğrenenlerin gerçekleştirdiği etkinlik ve gözlemlerini temel alarak sonuca ulaşmayı teşvik eden öğrenci merkezli bir öğretme yaklaşımıdır. Öğrenenin merkezde öğretmenin rehber durumunda olduğu buluş yoluyla öğretme stratejisi temel bilgi ve becerilerin öğrenciye kazandırılmasında yararlanılan öğretim stratejilerindedir. Öğrenci konu ile ilgili verilen örneklerden yararlanıp tanıma ulaşmakta, hedeflenen bilgi ve beceriyi keşfederek elde etmektedir. Ayrıca öğrenciler, konu ile ilgili soruları buluş yoluyla öğretme stratejisi basamaklarından yararlanarak yanıtlayabilir, tümevarım yöntemini izleyerek genellemelere ulaşabilirler (Şeyihoğlu ve Geçit, 2018). Bu öğretme yaklaşımında öğretmen rehber olması yanında dersle ilişkili etkinlik ve planlamadan da sorumludur.

Bu bağlamda coğrafya dersi öğretiminde coğrafi işaret kavramı ve Türkiye'deki örnekleri buluş yoluyla öğretme stratejisi ile verilebilir. Bu durumda öğretmen rehberliğinde konu özelden genelden doğru örneklerle desteklenerek verilebilir. Örneğin öğrenciler konu ile ilgili verilen örneklerden yararlanarak Gaziantep ile ilgili coğrafi işaret tescilli ürünlere ulaşabilir. Daha sonra Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ne ait coğrafi işaret tescilli ürünleri ve sonrasında Türkiye Geneli Coğrafi işaret tescilli ürünleri araştırıp keşfederek bu konuda bilgi ve becerilerini arttırabilirler.

Öğrencilerin ortak öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek için küçük gruplar (2-6 kişilik) şeklinde işbirliği yaparak çalışması esasına dayanan öğrenci merkezli öğretme-öğrenme yaklaşımıdır. İşbirliği yapmak amacıyla oluşturulan grupta yer alan her öğrenciler başkasının başarısına ortak olmamalı, diğer öğrencilerin öğrenmesine katkıda bulunmalıdır. Grup içinde yer alan her öğrenci, diğer öğrenciler başarılı olmadan kendisinin de başarılı olmayacağını farkında olmalıdır (Bayrakçeken, Doymuş ve Doğan, 2013). Grupta yer alan üyeler öğrenilecek konuyu anlama ve işbirliği yapmak için birbirlerini teşvik eder ve ilgili konu veya konuları tartışarak bilgi paylaşımı ortamı oluştururlar.

Coğrafya dersi öğretiminde coğrafi işaret kavramı ve Türkiye'deki örnekleri işbirlikli öğretme yaklaşımı ile öğretilebilir. Bunun için amaçlar ve ön hazırlayıcılar sunulur. Çalışma grupları oluşturulup grup çalışması desteklenip yönlendirmeler yapılabilir. Bu kapsamda coğrafi işaret kavramı ve Türkiye'deki örnekleri konusu için öncelikle amaç ve ön hazırlayıcılar sunulduktan sonra çalışma grupları oluşturulup yönlendirilebilir. Örneğin çalışma gruplarından

biri Ege bölgesi kapsamında yer alan illerin coğrafi işaret tescilli ürünlerini işbirliği öğretme ilkelerine uygun bir şekilde araştırırken, diğer bir grup Karadeniz Bölgesi kapsamında yer alan illerin sahip olduğu coğrafi işaret tescilli ürünleri işbirliği yaparak araştırabilir. Böylece öğrenciler akademik bir konuda işbirliği yapmaları yanında birbirlerinin öğrenmelerine katkı sağlamakta ve özgüvenlerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Coğrafi işaretli ürünler kültürel miras bileşenlerindedir. Türkiye’de 6769 sayılı Sınai Mülkiyet Kanunu coğrafi işaretli ürünler yasal korumaya alınmıştır. Herhangi bir coğrafi alanın kültürel miras bileşenlerinden olan coğrafi işaretli ürünleri devletin yasalar ile koruma altına alması kültürel mirasın korunmasını ve gelecek nesillere aktarılmasında büyük öneme sahiptir.

Çalışma kapsamında elde edilen veriler 2022 yılı Nisan ayına kadar Türkiye’de 733’ü başvuru aşamasında olan tescillenmiş 1042 coğrafi işaretli ürün olduğunu ortaya koymaktadır. Anadolu’nun coğrafi konumu ve çok sayıda medeniyete ev sahipliği yapmış olması nedeniyle henüz ortaya çıkarılmamış çok sayıda coğrafi işaret almayı bekleyen ürün olduğu olasılığı göz ardı edilmemelidir. Bu durum Gökavali (2007) ve Oraman (2015) gibi farklı çalışmalarda da ifade edilmiştir. Bu kapsamda Türkiye’nin keşfedilmeyi bekleyen zengin bir ürün çeşitliliğinin olduğu söylenebilir.

TPMK tarafından yürütülen coğrafi işaret ve geleneksel ürün adı çalışmaları bölgesel kalkınmaya katkı sağlaması yanında, alternatif turizmin gelişmesini de sağlar. İşsizliğin azaltılması ve ek gelir elde edilmesinde bir seçenek olarak kullanılabilir (Tanrıku ve Doğandor, 2021). Böylece bölgeler arasındaki kalkınma eşitsizliğinden kaynaklanan kırsaldan kente göçler de azalttırılabilir ve kentten kırsala tersine göç teşvik edilebilir.

Kalitesi yasalarla korunan ürünler tüketicilere daha fazla güven vermekte ve tercih edilmesini sağlamaktadır. Avrupa’da yürütülen bir çalışmaya göre tüketicilerin % 43’ü coğrafi işarete sahip ürünlere %10 daha fazla ödeme yapmayı tercih ettiklerini ifade etmiştir. (Şahin, 2011). Bu durumda Türkiye’de kırsal kesimde geleneksel yöntemlerle üretilen ürünlerin ekonomik değerlerinin büyük olduğu ve kırsal kesimin kalkındırılmasında büyük potansiyel taşıdığı şeklinde düşünmemize neden olmaktadır.

Coğrafya öğretiminde coğrafi işaretli ürünler konusuna yer verilerek bu mirasımızın gelecek kuşaklara aktarılması sağlanabilir. Coğrafi işaretli ürünlere yönelik bilgi ve bilinçlendirme çalışması sadece coğrafya öğretimi ile sınırlandırılmamalıdır. Bu kültürel

mirasımızın gelecek nesillere aktarılması için ağaç yaş iken eğilir misali coğrafi işaretli ürünler için bireyleri bilgi ve bilinçlendirme çalışmaları ilkokuldan itibaren başlanmalıdır.

Sonuç

Nisan 2022 itibari ile Türkiye’de tescillenmiş 1042 coğrafi işaret bulunmaktadır. 208 işaret ile Karadeniz Bölgesi en fazla coğrafi işarete 98 işaret ile Marmara bölgesi en az coğrafi işarete sahip bölgemizdir. Gaziantep 93 coğrafi işaret ile en fazla, Karaman 1 coğrafi işaret ile en az coğrafi işarete tescili olan illerimizdir. Coğrafya öğretiminde coğrafi işaret kavramı ve Türkiye’deki örneklerinin araştırıldığı bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. MEB 2018 CDÖP’da coğrafi işaret kavramı ve Türkiye’deki örneklerinin ile ilişkili 1 kazanım yer almaktadır. Bu kazanıma 12. Sınıf seviyesinde yer verilmiştir.
2. 12. Sınıf lise coğrafya ders kitabında coğrafi işaretin önemi belirtilip coğrafi işaret ile ilgili temel kavramlar açıklanıp örneklerle desteklendiği sonucuna varılmıştır.
3. Türkiye’de coğrafi işaret kapsamında yer alan ürünlerin bölge ve illere dağılımları güncel verilerle 12. Sınıf coğrafya ders kitabında yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır.
4. Coğrafi işaret kavramı ve Türkiye’deki örnekleri sunuş yoluyla, buluş yoluyla ve işbirlikli öğretim stratejileri kullanılarak coğrafya öğretiminde kullanılabilir.

Öneriler

Çalışma kapsamında ulaşılan sonuçlara göre aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Somut kültürel mirasımızdan olan coğrafi işaretli ürünlerin öneminin daha iyi anlaşılması için CDÖP’deki kazanım sayısı arttırılmalı ve konu 9’ncü sınıftan itibaren coğrafya ders kitaplarında yer almalıdır.
2. Türkiye’de coğrafi işaret kapsamında yer alan ürünlerin bölge ve illere dağılımları güncel verilerle coğrafya ders kitaplarında yer almalıdır.
3. Coğrafi işaret tescilli ürünlerin üretildiği alanlara yönelik araştırma-inceleme gezilerine ders programlarında yer verilmelidir.
4. Coğrafya dersi öğretiminde coğrafi işaret kavramı ve Türkiye’deki örnekleri sunuş yoluyla, buluş yoluyla ve işbirlikli öğretim stratejileri kullanılarak öğrenciye aktarılabilir.
5. Coğrafi işaretli ürünlerin öneminin daha iyi anlaşılması için daha fazla akademik çalışma yapılmalıdır.

Kaynakça

- Bayrakçeken, S., Doymuş, K., ve Doğan, A. (2013). *İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulanması*. Pegem Akademi.
- Çalışkan, V., ve Koç, H. (2012). Türkiye’de coğrafi işaretlerin dağılışı özelliklerinin ve coğrafi işaret potansiyelinin değerlendirilmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 28, 193-214.
- Doğan, B. (2015). Coğrafi işaret korumasının gelişmekte olan ülkeler için önemi. *Social Sciences*, 10 (2), 58-75.
- Erdebil, C., Düzgün R., Bıçaklı, R., Güzel, Z., ve Bozbıyık, E. (2019). *Ortaöğretim coğrafya 12 ders kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Erden, E., ve Akman, Y. (2001). *Gelişim ve öğrenme* (10.Baskı). Arkadaş Yayınevi.
- Gökovalı, U. (2007), Coğrafi işaretler ve ekonomik etkileri: Türkiye örneği. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 21 (2),141-160.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 170-189.
- Küllü, N. (2019). *Ortaokul sosyal bilgiler dersi 6.sınıf ülkemizin kaynakları ünitesinin öğretiminde coğrafi işaretler kullanımının akademik başarıya etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Ortaöğretim coğrafya dersi öğretim programı*.
<http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018120203724482-Cografya%20dop%20pdf.pdf>
- Oraman, Y. (2015). Türkiye’de coğrafi işaretli ürünler. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (1), 76-85.
- Öner, G. (2018). Yerel coğrafya ve öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5 (9) , 105-130. DOI: 10.29129/inujse.393951
- Sınai Mülkiyet Kanunu (2017). *Resmi Gazete* (10/1/2017).
<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6769.pdf>
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*(24. baskı). Yargı Yayınevi.
- Şeyihoğlu, A., ve Geçit, Y. (2018). Öğrenme ve öğretme stratejileri (2. Baskı). In M. Küçük.ve S. Yangın (Eds.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (pp. 77-106). Nobel Yayınları.
- Şahin, G. (2013). Coğrafi işaretlerin önemi ve Vize (Kırklareli)’nin coğrafi işaretleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 23-37.
- Tanrıkulu, M., ve Doğandor, E. (2021). Coğrafi işaretleri ve coğrafi işaret potansiyeliyle Bolu ili. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (1), 223-257.
- Türk Patent ve Marka Kurumu (2022a). *Coğrafi işaret ve geleneksel ürün adı istatistik*.
<https://www.turkpatent.gov.tr/cografya-isaretler-ve-geleneksel-urun-adi-istatistik>
- Türk Patent ve Marka Kurumu (2022b). *Türkiye’nin coğrafi işaretleri*. <https://ci.turkpatent.gov.tr/>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Seçkin Yayınevi.

Rutin Olmayan Problem Çözmede Üstbilgin İncelenmesi: Çoklu-Yöntem Görüşme Tekniği

Fatmanur AKŞAN SELÇUK
MEB
fatmanuraksan3@gmail.com

Betül BARUT
Anadolu Üniversitesi
byayan@anadolu.edu.tr

Özet

Üstbilgin öğrencilerin matematik ve problem çözme performanslarını açıklayan önemli bir etmendir. En basit anlamda düşünmeyi düşünmek olarak tanımlanan üstbilgin farklı bileşenleri içeren karmaşık bir yapıya sahiptir. Üstbilgin karmaşık yapısını anlamaya yönelik geliştirilen modellerden biri *farkındalık*, *değerlendirme* ve *düzenleme* fonksiyonlarını içeren üç bileşenli bir modeldir. Öğrencilerin üstbilgin yapılarının anlaşılmasına yönelik olarak geliştirilen modellerin yanında üstbilgin izlenmesi ve değerlendirilmesi de büyük önem taşımaktadır. Üstbilgin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilen yöntemlerden biri de Çoklu-Yöntem Görüşme Tekniğidir (ÇYGT). Bu çalışmanın amacı ülkemizdeki ortaokul öğrencilerinin rutin olmayan problem çözme sürecindeki üstbilginlerinin doğasını ve bu süreçte sergiledikleri üstbilgin süreçlerin yapısını ÇYGT kullanarak incelemektir. Aynı zamanda bu çalışma üstbilgin üç bileşenli modelini deneysel verilerle değerlendirmeyi hedeflemektedir. Keşifsel nitel araştırma olarak desenlenen çalışmanın katılımcılarını üç ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri ses ve görüntü kaydı, araştırmacı notları ve kart sıralama etkinliği içeren problem-tabanlı klinik görüşme aracılığı ile toplanmıştır. Her bir öğrenci ile her birinde farklı bir rutin olmayan problemin kullanıldığı üçer klinik görüşme yapılmıştır. Her bir görüşme sonunda öğrenciler tarafından oluşturulan ve doğrulanan kart sıralamalarının analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları öğrencilerin en fazla rapor ettiği üstbilgin fonksiyonun değerlendirme fonksiyonu olduğunu göstermiştir. Bunun yanında kart sıralamalarının çoğunun farkındalık fonksiyonu ile başlamaması beklenenden farklı bir sonuç olarak karşımıza çıkmıştır. Elde edilen tüm deneysel veriler dikkate alındığında verilerin bu üstbilgin modelini kısmen doğruladığı sonucuna varılabilir.

Anahtar Sözcükler: Matematik eğitimi, Ortaokul öğrencileri, Üstbilgin modeli, Farkındalık, Değerlendirme, Düzenleme

Abstract

Metacognition is an important factor explaining students' mathematics and problem solving performance. Metacognition, which is defined as thinking to think in the simplest sense, has a complex structure that includes different components. One of the models developed to understand the complex structure of metacognition is a three-component model that includes functions of *awareness*, *evaluation* and *regulation*. In addition to the models developed to understand the metacognitive structures of students, monitoring and evaluation of metacognition is of great importance. One of the methods developed for the evaluation of metacognition is the Multi-Method Interview (MMI) technique. The aim of this study is to examine the nature of the metacognition and the structure of the metacognitive processes of the middle school students in our country in the non-routine problem-solving process by using MMI technique. At the same time, this study aims to evaluate the three-component model of metacognition by the help of empirical data. The participants of the study, which was designed as exploratory qualitative research, consisted of three middle school students. The data of the study were collected through a problem-based clinical interview, which included audio and video recordings, researcher's notes, and card sorting activity. Three clinical interviews were conducted with each student, each using a different non-routine problem. At the end of each interview, the card sequences constructed and verified by the students were analyzed. The results of the analysis showed that the most frequently reported metacognitive function by the students was the evaluation function. In addition, it was a different result than expected that most of the card sequences did not start with the awareness function. Considering all the empirical data obtained, it can be concluded that the data partially confirm this metacognition model.

Keywords: Mathematics education, Middle school students, Model of metacognition, Awareness, Evaluation, Regulation

Giriş

Öğrencilerin öğrenme performanslarını etkileyen etmenleri ortaya çıkarmak ve onların bu performanslarını nasıl artırılabilirliğine yönelik somut öneriler ortaya atmak eğitim araştırmalarının önemli amaçları arasındadır. Bu bağlamda, üstbilişin öğrencilerin hem öğrenme hem de problem çözme sürecindeki performanslarını tahmin etmede oynadığı önemli rol üstbilişi ele alan pek çok araştırma yapılmasını sağlamıştır (Kuzle, 2018; Zhao, vd., 2019). Özellikle matematik eğitimi alanında yapılan araştırmalarda üstbilişin matematik ve problem çözme performansı arasındaki ilişkisi açıkça ortaya konulmuştur. Bu çalışmalarda örneğin daha fazla üstbilişsel bilgiye sahip öğrencilerin matematikte daha iyi performans gösterdiklerine (Carr, vd., 1994; Nelson ve Fyfe, 2019; Schneider ve Artelt, 2010) ve benzer olarak problem çözme sürecinde başarılı olan öğrencilerin başarısız olanlara göre kendi bilişsel süreçlerini daha fazla izlediklerine dair kanıtlar sunulmuştur (Schoenfeld, 1992). Buna göre, öğrencilerin üstbilişsel bilgi ve becerileri ile matematik ve problem çözme performansları arasındaki kuvvetli bağ, bu ilişkinin derinlemesine anlaşılması için daha fazla araştırma yürütülmesini gerekli kılmaktadır.

Üstbiliş kavramı en basit anlamda *düşünmeyi düşünmek* veya *biliş hakkında biliş* olarak tanımlanmaktadır. Bu kavramın bu şekilde basit olarak bir tanımının yapılabilmesine rağmen Schoenfeld (1992) üstbilişin çok çeşitli ve birbirinden farklı tanımlarının varlığına dikkat çekmektedir. Üstbiliş kavramının farklı tanımlarına paralel olarak bu karmaşık kavramın yapısının anlaşılmasına yönelik başta Flavell'in (1979) modeli olmak üzere farklı üstbiliş modelleri geliştirilmiştir (Boekaerts 1997; Brown 1978; Garofalo ve Lester 1985; Schoenfeld 1985; Schraw ve Moshman 1995; Wilson, 2001). Üstbiliş yapısının anlaşılmasında önerilen modellerin yanında üstbilişin izlenmesi ve değerlendirilmesi de üstbiliş ile ilgili araştırmalara yön veren diğer önemli bir konudur. İlgili alanyazın incelemesi üstbilişin değerlendirilmesinde anket, klinik görüşme, gözlem ve sesli düşünme protokolleri gibi çok çeşitli ölçeklerin ve bunları içeren tekniklerin kullanıldığını ortaya koymaktadır (Gascoine vd., 2017; Veenman, vd., 2006). Nitekim bu farklı araçlara ve tekniklere rağmen üstbilişin etkili bir şekilde değerlendirilmesi halen bir problem olarak güncelliğini korumaktadır (Jacobse ve Harskamp, 2012). Üstbilişin yapısına yönelik ortaya atılan modellerden biri Wilson'un (2001) farkındalık, düzenleme ve değerlendirme bileşenlerini içeren üç bileşenli üstbiliş modelidir. Wilson (2001) ve Wilson ve Clarke (2004) üstbilişi izlemek ve değerlendirmek amacıyla üç bileşenli bu modeli temel alarak Multi-Method Interview (MMI) ismini verdikleri bir teknik geliştirmiştir. Bu yazarlar geliştirilen her modelde ve teknikte olduğu gibi üç bileşenli üstbiliş modelinin ve

dilimize Çoklu-Yöntem Görüşme Tekniği (ÇYGT) olarak çevrilen bu tekniğin farklı sınıf seviyelerinden ve uluslardan öğrencilerle doğrulanmasının ve uygulanmasının önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Bu çalışmanın amacı bu tekniği kullanarak ortaokul öğrencilerinin matematiksel problem çözme sürecindeki üstbilişlerini incelemektir. Ortaokul öğrencilerinin rutin olmayan matematik problemlerini çözme sürecindeki üstbilişlerini ÇYGT kullanılarak ortaya koymaya çalışan bu çalışmanın ülkemizdeki matematik eğitimi araştırmacılarına hem bu tekniğin tanıtılmasına fayda sağlayacağı hem de üstbilis ve problem çözmeyi odağına alan bilimsel araştırmalara yön vereceği düşünülmektedir. Bunun yanında araştırmanın sonuçlarının öğrencilerin üstbilis yapıları ve matematiksel problem çözme süreçleri arasındaki ilişkinin doğasına yönelik mevcut bilgilere yeni bilgiler ekleme noktasında alanyazına katkıda bulunacağı öngörülmektedir.

Teorik Çerçeve

Üstbilis Modelleri

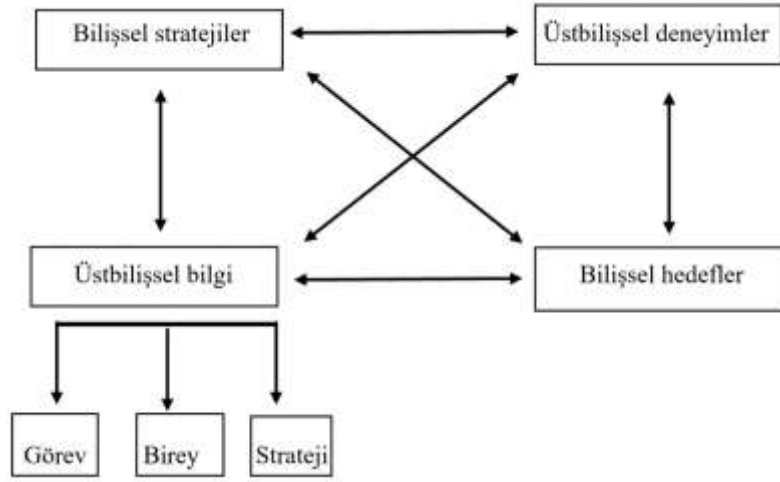
Üstbilis kavramı farklı üstbilisel süreçleri içeren bir yapıya sahiptir. Bu kavramı alanyazına kazandıran Flavell (1976, s. 232) üstbilisi “kişinin kendi bilişsel süreçleri ve ürünleri ile ilgili bilgisi” olarak tanımlamış ve bu süreçteki izleme ve sonrasında düzenleme eylemlerine vurgu yapmıştır. Veenman vd., (2006, s. 5) ise üstbilisi “bilişsel sisteme hâkim ve onu düzenleyen, aynı zamanda da onun bir parçası olan üst düzey bir özne/eylemci” olarak tanımlamıştır. Bu tanımların ışığında üstbilisin bilişsel süreçleri yönetme ve aynı zamanda düzenleme rolünün olduğu açıkça görülmektedir.

Üstbilisin karmaşık yapısının anlaşılmasına yönelik olarak pek çok model geliştirilmiştir. Bu modellerin ilki Flavell’in 1979 yılında tanımladığı modeldir. Flavell’e (1979) göre üstbilis üstbilisel bilgi, üstbilisel deneyim, bilişsel hedefler ve bilişsel eylemler olmak üzere dört bileşenden oluşmaktadır (Şekil 1). Bu modelde yer alan *üstbilisel bilgi* bireyin deneyimleri yoluyla edindiği bilgi veya inançları ifade ederken, *üstbilisel deneyim* ise bireyin bir görevden önce, sonra veya görev sırasında bireyin farkında olduğu kendi zihinsel eylemleri ile ilgili bilişsel ve duyuşsal deneyimleri ifade etmektedir (Flavell, 1979). Flavell (1979) modelde yer alan *bilişsel hedefleri* bilişsel girişimin amaçları olarak tanımlarken, *bilişsel eylemleri* de bu amaçlara ulaşabilmek için kullanılan davranışlar veya teknikler olarak tanımlamaktadır. Alanyazında yer alan diğer üstbilis modelleri Flavell’in (1976) modeli temel alınarak geliştirilmiştir. Örneğin, Brown’un (1987) üstbilis modelinde, üstbilis biliş bilgisi ve

bilişin düzenlenmesi olarak iki boyutlu bir yapı olarak ele alınmıştır. Bu modele benzer olarak Schraw ve Moshman (1995) da biliş bilgisini ve bilişin düzenlenmesini üstbilişin iki temel boyutu olduğunu vurgulamıştır. Üstbilişin açıklanmasına yönelik geliştirilen pek çok farklı model olmasına rağmen bu modellerin çoğunun üstbilişin iki temel ögesine odaklandığı görülmektedir.

Şekil 1

Flavell'in (1979) Üstbiliş Modeli

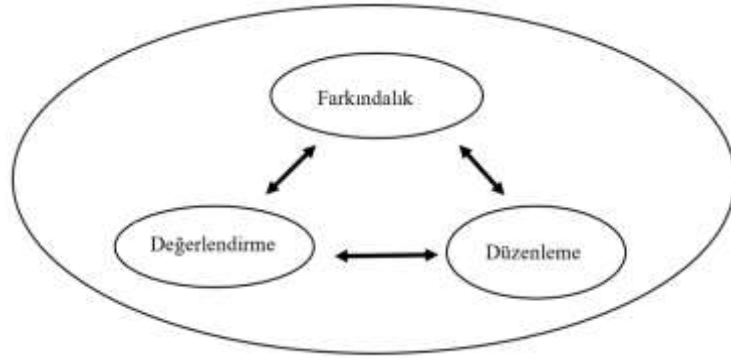


Alanyazında üstbilişi iki temel kategoriye ayıran modelleri eleştiren araştırmacıların varlığı dikkat çekmektedir. Wilson (2001) sadece biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi boyutlarına odaklanan üstbiliş modellerini eleştirmiş öğrencilerin üstbilişlerini açıklamada daha fazla yardımcı olabilecek genişletilmiş üstbiliş modellerinin geliştirilmesinin önemine vurgu yapmıştır. Buradan yola çıkarak Wilson (2001) ve Wilson ve Clarke (2004) üstbilişi üç bileşenli bir yapı olarak kavramsallaştırmıştır. Bu modelde yer alan üç bileşen *farkındalık*, *değerlendirme* ve *düzenlemedir*. Wilson (2001) üstbilişin bu şekilde kavramsallaştırılmasının var olan üstbiliş alanyazını ile tutarlı olduğunu, aynı zamanda da bu alanyazını üstbiliş modelleri bağlamında genişlettiğinin altını çizmiştir. Öğrenme sürecini bir tür problem çözme süreci olarak ele alan ve bu iki süreç ile ilgili farklılıkların ortaya çıkarılmasında üstbilişin anahtar rol oynadığını vurgulayan Wilson ve Clarke (2004) ortaya attıkları üstbiliş modelinin boyutlarını da bu bağlamda tanımlamışlardır. Wilson ve Clarke (2004, s. 27) *üstbilişsel farkındalığı* “bireyin öğrenme veya problem çözme sürecinde nerede olduğunu, içeriğe özgü bilgisinin ve kendi kişisel öğrenme veya problem çözme stratejileri ile ilgili bilgisinin farkındalığı” olarak tanımlamışlardır. Modelin ikinci bileşeni olan *üstbilişsel değerlendirme* ise

“düşünme süreçleri, yeterlik ve sınırlılık gibi bireyin belirli durumlarda uyguladığı veya kendine yüklediği nitelikler ile ilgili yargılar” olarak tanımlanmıştır (Wilson ve Clarke, 2004, s. 27). *Üstbilişsel düzenleme* ise “bireyler kendi bilgi ve düşüncelerini yönlendirmek için üstbilişsel becerilerini kullandıklarında ortaya çıkar” (Wilson ve Clarke, 2004, s. 27). Üç bileşenli üstbiliş modelinin görseli Şekil 2’de sunulmuştur. Bu görsel incelendiğinde farkındalık, değerlendirme ve düzenleme bileşenlerinin aralarında doğrusal olmayan ve karşılıklı ilişkiler olduğu açıkça görülmektedir.

Şekil 2

Wilson ve Clarke’ın (2004) Üstbiliş Modeli



Bilişsel süreçlerin doğal yapısı hem bilişsel hem de üstbilişsel süreçleri içermektedir. Öğrenme sürecinde öğrenilecek içerik ile ilgili olarak bilişsel stratejiler ve eşzamanlı olarak da tüm öğrenme sürecinin gözlenmesinde üstbilişsel stratejiler uygulanır (Tran ve Hasegawa, 2022). Benzer olarak, problem çözme sürecinde de başarıya ulaşmak için biliş ve üstbilişin karşılıklı etkileşimlerinin önemli olduğunun altı çizilmektedir (Kuzle, 2017; Schoenfeld 1985, 1992). Öğrenme sürecini bir problem çözme süreci olarak ele alan Wilson ve Clarke’ın (2004) modelinde de biliş ve üstbiliş arasında karşılıklı bir etkileşim söz konusudur. Wilson ve Clarke (2004) matematiksel bir görevin tamamlanmasının bilişsel stratejilerin kullanılarak temelde bilişsel bir süreç olduğunu, üstbilişsel davranışların ise bu bilişsel stratejilerin seçimini ve kullanımını kapsadığını belirtmiştir. Bu modelde yer alan biliş ve üstbilişsel bileşenler arasındaki etkileşimler ve bu bileşenleri içeren farklı yollar Şekil 3’te görselleştirilmiştir.

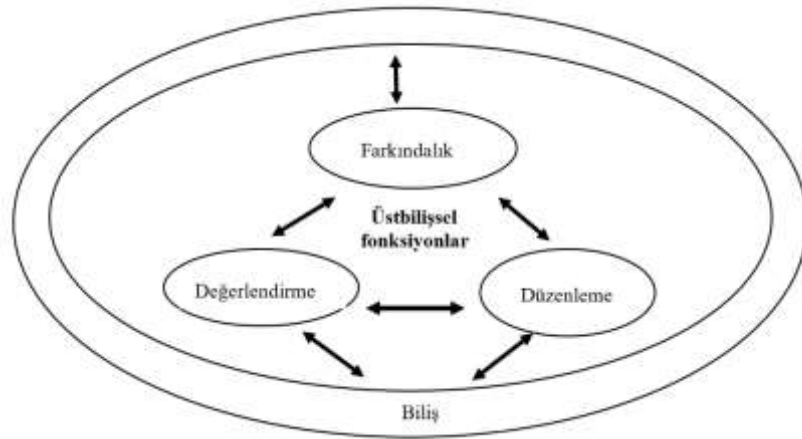
Üstbilişin İzlenmesi

Üstbilişin izlenmesi ve değerlendirilmesi için pek çok veri toplama aracı ve yöntem geliştirilmiştir. Örneğin anketler, görüşmeler, sesli düşünme protokolleri ve gözlemler bireylerin üstbilişlerini ortaya çıkarmada sıklıkla kullanılanlar arasındadır (Desoete, 2008; Veenman, vd., 2006; Kuzle, 2018). Bu yöntemlerin hepsinin farklı artıları ve eksileri vardır.

Örneğin anketler yardımıyla büyük grupların üstbilişleri tek seferde değerlendirilebilirken, sesli düşünme protokolleri bireysel değerlendirme gerektirmektedir (Veenman, vd., 2006). Wilson ve Clarke (2002) üstbilişi ortaya çıkaran yöntemlerde kullanılan sözlü bildirimlerin erişilebilirliği, doğrulanabilirliği ve eksiksizliği ile ilgili noktalara dikkat çekmektedir. Bunun yanında Wilson ve Clarke'ın (2004) dikkat çektiği bir diğer konu da öğrencilerin üstbilişsel süreçlerine dair bir şey hatırlamamaları durumunda karar vermede yaşanılacak güçlülüdür. Örneğin bildirimde bulunulmayan bir süreçte hangi durumun (örn. üstbilişsel eylemin bulunmaması, üstbilişin otomatikleşmesi, motivasyonunun olmaması, vb) gerçekleştiği hakkında karar verme oldukça güç olacaktır (Wilson ve Clarke, 2002). Wilson ve Clarke (2004) üstbilişin değerlendirilmesinde kullanılan teknik ve yaklaşımların güçlü yönlerini dikkate alarak ve aynı zamanda bunların zayıf yönlerini de göz önünde bulundurarak yeni bir teknik (ÇYGT) geliştirmişlerdir. Bu teknikte, öz-bildirim ve eğer öğrenci tercih ederse sesli düşünme süreci içeren bir problem-tabanlı klinik görüşme kullanılmaktadır. Aynı zamanda bu görüşme sürecinde gözlem ve ses ve görüntü kaydı yapılmaktadır.

Şekil 3

Wilson ve Clarke'ın (2004) Modelindeki Biliş ve Üstbilişsel Bileşenlerin Yapısı



Bu tekniğin öne çıkan en önemli özelliği kart sıralama etkinliğidir. Wilson ve Clarke (2004) kart sıralamanın, öğrencinin bir problem çözme sürecinden hemen sonra kendi düşünme süreçlerini yapılandırdığı bir etkinlik olduğunu belirtmiştir. Araştırmacılar bunun için üzerlerinde üstbilişsel ifadelerin yer aldığı 14 eylem kartı kullanmışlardır. Bu eylem kartlarının her biri Wilson ve Clarke'ın (2004) üstbiliş modelinde yer alan üç üstbilişsel fonksiyon ile ilişkilidir. On dört eylem kartının beşi farkındalık, beşi değerlendirme ve dört tanesi de düzenleme fonksiyonu ile ilgilidir. Bu üstbilişsel eylem kartlarının yanında probleme özgü ve

genel biliş kartları da bulunmaktadır. Bu kartlar Şekil 4’te verilmiştir. Aynı zamanda bu teknik uyarılmış geri çağırma amacıyla öğrencilerin oluşturduğu kart sıralaması ile ilgili ses ve görüntü kaydını da içermektedir (Wilson ve Clarke 2004). Ses ve görüntü kaydı öğrenciler tarafından oluşturulan kart sıralamasını doğrulamak için kullanılmaktadır.

Şekil 4

Wilson ve Clarke’in (2004) Çalışmasında Kullanılan Bilişsel ve Üstbilişsel Eylem Kartları

Farkındalık	Değerlendirme
<ul style="list-style-type: none">• Önceden bildiklerimi düşündüm.• Benzer bir problem çözerken daha önce böyle bir problemle karşılaşmış karşılaşmadığımı hatırlamaya çalıştım.• Başka bir zamanda bana yardımcı olan bir şey düşündüm.• Bu tür problemi bildiğimi düşündüm.• Ne yapacağımı bildiğimi düşündüm.	<ul style="list-style-type: none">• Çözüme nasıl ulaştığımı düşündüm.• Çözüm için yaptıklarımın işe yarayıp yaramadığını düşündüm.• Çalışmamı kontrol ettim.• Cevabımın doğru olup olmadığını düşündüm.• Yapamayacağımı düşündüm.
Düzenleme	Biliş
<ul style="list-style-type: none">• Çözüm için bir plan yaptım.• Çözüm için farklı bir yol düşündüm.• Bundan sonra ne yapacağımı düşündüm.• Çözüm yolunu değiştirdim.	<ul style="list-style-type: none">• Şekil çizdim.• Topladım.• Saydım.• Şekli ters çevirdim.

Araştırma Soruları

Bu araştırma ÇYGT kullanarak ortaokul öğrencilerinin matematiksel problem çözme sürecindeki üstbilişlerinin doğasını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

1. Ortaokul öğrencilerinin bilişsel süreçlerinin doğası nasıldır?
 - a. Ortaokul öğrencileri rutin olmayan matematiksel problem çözme sürecinde hangi üstbilişsel fonksiyonları ve geçişleri bildirmişlerdir?
 - b. Ortaokul öğrencileri rutin olmayan matematiksel problem çözme sürecinde hangi bilişsel ve üstbilişsel eylemleri bildirmişlerdir?
2. Ortaokul öğrencilerinin rutin olmayan matematiksel problem çözme sürecinde sergiledikleri üstbilişsel süreç/yapı nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni ve Katılımcılar

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin üstbiliş yapılarının doğasını klinik görüşme aracılığı ile ortaya çıkarmaktır. Bu nedenle çalışmada keşifsel nitel araştırma deseni kullanılmıştır (Marshall ve Rossman, 2010). Çalışmanın katılımcıları Gaziantep ilinde bir devlet ortaokulunda öğrenim gören iki tanesi altıncı sınıf bir tanesi de yedinci sınıf öğrencisi

olan üç kız ortaokul öğrencisidir. Öğrencilerin seçimi gönüllülük esasına göre yapılmıştır. Çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğrencilerin velileri araştırmanın amacı ve içeriği hakkında bilgilendirilmiş ve kendilerinden veli onay formunu imzalamaları istenmiştir. Öğrencilerin matematik seviyeleri matematik öğretmenleri tarafından orta seviye olarak belirlenmiştir. Bu çalışma ilk yazarın analizleri devam eden yüksek lisans çalışmasının pilot çalışma verilerini kapsamaktadır. Bu çalışmada yer alan katılımcılar gerçek çalışmanın katılımcıları arasında yer almamaktadır. Çalışmanın bulgularının raporlanmasında kullanılan öğrenci isimleri öğrencilerin gerçek isimleri olmayıp kendilerine verilen takma isimlerdir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri problem-tabanlı klinik görüşme aracılığı ile toplanmıştır. Bu görüşme süreci ses ve görüntü kaydı, öğrencilerin hiçbir müdahalede bulunulmayan problem çözme ve sonrasında oluşturulan kart sıralama süreçleri ile ilgili klinik görüşme, doküman incelemesi ve araştırmacı gözlem notlarını içermektedir. Ses ve görüntü kaydı öğrencilerin kart sıralamalarını doğrulamak için uyarılmış hatırlatıcı olarak kullanılmıştır. Problem çözme sürecinde öğrencilere problemi çözmeleri için boş bir kağıt verilmiştir. Öğrencilerin bu kağıt üzerine yaptıkları çözümler ve gözlemcinin öğrenci problem çözerken ve kart sıralarken yaptığı tüm eylemler ile ilgili aldığı notlar, öğrencilerin eylem kartları aracılığı ile kendilerinin yapılandığı üstbilişsel süreçlerini doğrulamak için kullanılmıştır.

Rutin Olmayan Problemler

Öğrencilerin üstbilişlerini inceleyen araştırmalar genellikle rutin olmayan problemler kullanmaktadır. Bunun en önemli sebeplerinden birisi rutin olmayan problemlerin öğrencileri farklı düşünme süreçlerini kullanmaya sevk etmesi ve böylece üstbilişsel fonksiyonların daha gözlenebilir olmasıdır (Vissariou ve Desli, 2019). Bu nedenle bu çalışmada da Wilson ve Clarke (2004) gibi rutin olmayan problemler kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan problemlerin seçiminde, problemlerin rutin olmayan problem olmasına, öğrencilerin üstbilişsel eylemlerini harekete geçirebilecek şekilde olmasına ve öğrencilerin üstbilişsel süreçlerine yönelik eylemlerini hatırlayabilmesi için kısa sürede çözülebilir olmasına dikkat edilmiştir. Çalışma için altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerine uygun seviyede olan üç tane problem seçilmiştir. Problemlerin içerik açısından uygunluğu için matematik eğitimi uzmanından, problemlerin dil açısından uygunluğu için ise dil uzmanından görüş alınmıştır. Aynı zamanda problemlerin altıncı ve yedinci sınıf düzeyi için rutin olmayan problem olup olmadığının ve öğrencilerin üstbilişsel eylemlerini harekete geçirip geçirmediğinin belirlenmesi için problemler ilk araştırmacı tarafından sınıf ortamında tartışma yoluyla çözülmüştür.

Çalışmada kullanılan problemler Şekil 5’te sunulmuştur. Bu sorulardan ilk ikisi 2015 yılında yürütülen Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırmasında (Trends in International Mathematics and Science Study [TIMSS]) kullanılan sorulardır (Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2019). Araştırmanın üçüncü sorusu ise Wilson ve Clarke’ın (2004) bu tekniği geliştirme sürecinde kullandıkları sorudur.

Şekil 5

Çalışmada Kullanılan Problemler

Boncuk Problemi	Fatma'nın 12 tane boncuğu 40 tane yuvarlak boncuğu 48 tane düz boncuğu vardır. Fatma 1 tel, 10 yuvarlak boncuk 8 düz boncuk kullanarak 1 bilezik yapıyor. Fatma bütün bilezikleri aynı malzemelerle yaparsa kaç tane bilezik yapabilir?
Tabure Problemi	Her taburenin yüksekliği 49 cm'dir. 2 tabure üst üste konulduğunda 55 cm olmaktadır. Buna göre 6 tane tabure üst üste konulduğunda en üstte bulunan yerden yüksekliği kaç cm'dir?
Ayak Sayısı Problemi	Bir evin penceresinden bakarak dışarıda köpek ve tavuklardan oluşan 12 hayvanın ayakları sayıldığında 30 sonucuna ulaşılmaktadır. Dışarıda kaç köpek ve kaç tavuk vardır?



Not. Boncuk ve Tabure problemleri TIMSS 2015’de (MEB, 2019) kullanılan sorulardan alınmıştır.

Ayak Sayısı problemi ise Wilson ve Clarke’ın (2004) çalışmasında kullanılan sorudur.

Veri Toplama ve Analizi

Araştırmanın verileri her bir öğrenci ile birebir yürütülen problem-tabanlı klinik görüşme ile toplanmıştır. Görüşmeler ilk yazar tarafından okul ortamında yürütülmüştür. Her bir görüşmenin başında öğrenciler problem çözme süreci, kart sıralama etkinliği ve ses ve görüntü kaydını izleme süreçleri ile ilgili bilgilendirilmişlerdir. Bu süreçte özellikle eylem kartları üzerinde yazan ifadelerin öğrenci tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı kontrol edilmiştir. Eğer öğrenci kartın üzerinde yazan ifadeyi anlamamışsa bu ifade öğrenciye açıklanmıştır. Her bir oturumda öğrencilerin problemi çözmeleri yaklaşık 7-10 dakika sürmüştür. Oturumlarda ilk olarak öğrencilere problem ve çözüm yapacağı boş bir kağıt verilmiştir. Öğrenci problemi çözdükten sonra araştırmacı öğrenciden eylem kartları aracılığı ile problemi çözerken düşündüğü veya yaptığı eylemleri sıralamasını istemiştir. Bu süreçte bir kartı birden çok kullanabileceği ve düşündüğü veya yaptığı eylem verilen kartların arasında yer almıyorsa boş kartları kullanabileceği bildirilmiştir. Bu süreçte öğrencinin hem problem çözme hem de kart sıralama süreci sesli ve görüntülü kayıt edilmiştir. Aynı zamanda bu süreçte öğrenciyi sessiz

olarak izleyen araştırmacı gözlem notları almıştır. Araştırmacı öğrencilerden bu süreçte neler düşündüklerini sesli olarak bildirmeleri istemiştir. Fakat öğrenciler problem çözme sürecine sesli olarak başlasalar bile bir müddet sonra problemi sessiz olarak çözmeye devam etmişlerdir. Öğrencilere daha sonra bunun nedeni sorulduğunda ise buna alışık olmadıklarını veya sessiz düşündüklerinde problemi daha iyi çözebildiklerini bildirmişlerdir.

Öğrencilerin problem çözme süreci ve bunun sonrasında yaptıkları kart sıralama etkinliği tamamlandıktan sonra öğrencilere problem çözme sürecindeki sesli ve görüntülü kayıtlar izlettirilmiştir. Öğrencilerden bu kaydı izlerken sıraladıkları kartların düşünme süreçlerini doğru bir sırayla yansıtıp yansıtmadığını kontrol etmeleri istenmiştir. Bu esnada öğrencilere yeni kart/kartlar ekleyebilecekleri, kartı/kartları silebilecekleri ya da kartların sırasını değiştirebilecekleri söylenmiştir. Bu süreçte araştırmacı gözlem notlarını dikkate alarak öğrencinin eğer değiştirmişse tekrardan yaptığı kart sıralamasını, eğer değiştirmesiye ilk yaptığı kart sıralamasını sorgulamak ve doğrulamak için öğrenciye süreç ile ilgili sorular sormuştur. Örneğin problemi çözerken toplama veya çıkarma yapma gibi bilişsel bir eylem gerçekleştiren ama bunu kart sıralamasına dahil etmeyen bir öğrenciye “Burada ne yaptın? Ne düşündün?” gibi sorular yöneltilerek öğrencilerin düşünme süreçleri sorgulanmıştır. Çalışmanın her bir katılımcısı ile birer hafta arayla her bir oturumda farklı bir problem ele alınarak toplamda dokuz görüşme gerçekleştirilmiştir.

Tüm görüşmeler tamamlandıktan sonra öğrencilerin doğrulanan kart sıralamalarının analizi yapılmıştır. İlk olarak her bir sıralamadaki eylem kartlarının farkındalık (F), değerlendirme (DE) ve düzenleme (DÜ) fonksiyonlarından hangisine ait olduğu belirlenmiştir. Bu süreçte öğrencilerin boş kartlara yazdığı eylemler üstbilişsel fonksiyonların tanımları dikkate alınarak ya bu fonksiyonlardan birine dahil edilmiş ya da bilişsel eylem olarak sınıflandırılmıştır. Daha sonra bu sıralamalardaki üstbilişsel fonksiyonların geçişleri belirlenmiştir. En son olarak da ilk araştırma sorusunu cevaplayabilmek için belirlenen sıralamaların ve örüntülerin betimsel istatistikleri hesaplanmıştır.

İkinci araştırma sorusunu cevaplamak için ise sıralamaların yapısı analiz edilmiştir. Bu süreçte sıralamalarda arka arkaya tekrar eden üstbilişsel ve bilişsel yapılar ihmal edilerek genel örüntüler belirlenmiştir. Örneğin FFFBBDÜDÜDEDE yapısı FDÜDE şeklinde bir örüntüyü temsil etmektedir (Wilson ve Clarke, 2004). Bunun yanında her bir sıralamanın Wilson ve Clarke’ın (2004) üstbilişsel model yapısı kullanılarak görselleştirilmiştir. Bu görsellerde öğrencilerin üstbilişsel yapıları bilişsel ve üstbilişsel fonksiyonlar arasındaki tüm geçişler oklar aracılığı ile temsil edilmiştir.

Bulgular

Çalışmanın bulguları iki ayrı bölüm şeklinde verilecektir. İlk bölümde ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel fonksiyonları, bu fonksiyonlar arası geçişi ve üstbilişsel eylemleri içeren bilişsel süreçlerin doğasına odaklanılacaktır. İkinci bölümde ise öğrencilerin üstbilişsel yapı sıralamaları görselleştirilecektir.

Öğrencilerin Bilişsel Süreçlerinin Doğası

Katılımcılar ile yürütülen klinik görüşmeler sonucunda öğrencilerin oluşturdukları eylem kartları sıralamalarında yer alan bilişsel ve üstbilişsel eylemlerin sayıları ve yüzdeleri Tablo 1’de verilmiştir. Buna göre öğrencilerin oluşturduğu kart sıralamalarında tüm üstbilişsel fonksiyonlara ait eylemlerin rapor edildiği ve tüm rapor edilen eylemlerin %91’inin üstbilişsel, %9’unun ise bilişsel eylem olduğu görülmüştür. Öğrencilerin en fazla rapor ettiği üstbilişsel fonksiyon ise değerlendirme fonksiyonudur (%33). Öğrenciler ile yürütülen toplam dokuz görüşmenin sekizinde yer alan iki değerlendirme eylem kartı “Cevabımın doğru olup olmadığını düşündüm” ve “Çalışmamı kontrol ettim” kartlarıdır. Değerlendirme fonksiyonunun en az rapor edilen eylem kartı ise “Yapamayacağımı düşündüm” eylem kartıdır. Bu kart dokuz görüşmenin sadece ikisinde rapor edilmiştir.

Tablo 1

Kart Sıralamalarında Rapor Edilen Bilişsel ve Üstbilişsel Eylemlerin Sayısı ve Yüzdesi

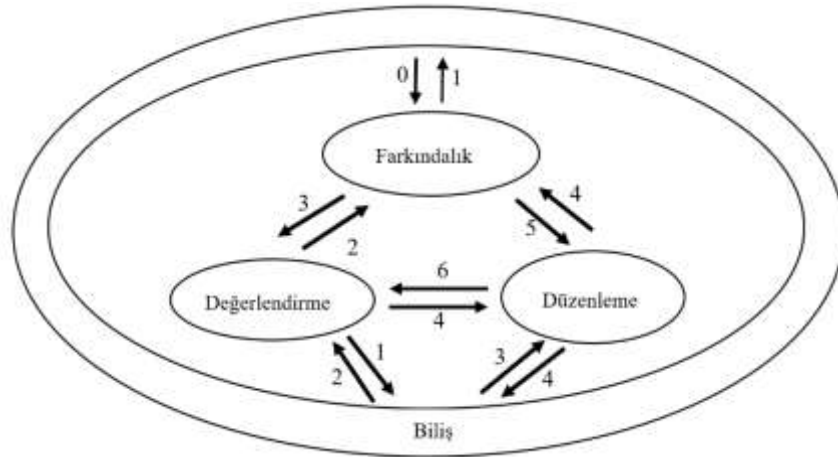
	Üstbiliş		Biliş
Farkındalık	Değerlendirme	Düzenleme	
16 (%20,5)	33 (%42,3)	22 (%28,2)	7 (%9)

Öğrencilerin en fazla rapor ettiği ikinci eylem düzenleme fonksiyonuna aittir (%28.2). Bu grupta üç öğrencinin tüm görüşmelerinde rapor ettiği eylem “Çözüm için plan yaptım” eylemidir. Bunun yanında en az kullanılan kart olan “Çözüm için farklı bir yol düşündüm” eylem kartı ise sadece iki görüşmede rapor edilmiştir. Öğrencilerin en az rapor ettiği üstbilişsel fonksiyon ise farkındalık fonksiyonudur (%20.5). Farkındalık fonksiyonunda tüm görüşmelerin beşinde yer alan ve en fazla rapor edilen eylem “Önceden bildiklerimi düşündüm” eylemidir. Bunun yanında “Benzer bir problem çözerken daha önce böyle bir problemle karşılaşmış mıyım” ve “Ne yapacağımı bildiğimi düşündüm” eylemleri ise tüm görüşmelerin sadece iki tanesinde rapor edilmiştir.

Şekil 6’da katılımcı öğrencilerin oluşturdukları tüm sıralamalardaki üstbilişsel fonksiyonlar ve bilişsel eylemler arasındaki geçişler gösterilmektedir. Burada bir eylemden diğer eyleme geçiş okları ile gösterilmiştir. Bu geçişlerde en fazla rapor edilen transfer düzenlemeden değerlendirme fonksiyonuna yapılan transferdir (s=6). Burada öğrenciler çoğunlukla düzenleme etkinliğinden sonra değerlendirme etkinliklerinde bulunmuşlardır. Örneğin öğrenciler çözüm yollarını değiştirip daha sonra çözüm için yaptıklarının işe yarayıp yaramadığını düşünmüşlerdir. Bunun yanında öğrenciler hiçbir sıralamada biliş fonksiyonundan farkındalık fonksiyonuna geçiş bildirmemişlerdir. Bu sonucun sebeplerinden birisinin öğrencilerin genel olarak bildirdikleri bilişsel eylemlerin sayısının azlığı olduğu düşünülebilir. Bilişsel eylemler ile üç üstbilişsel fonksiyon arasındaki geçişler incelendiğinde öğrencilerin bilişsel eylemlerden önce ve sonra en fazla düzenleme eylemleri gerçekleştirdiği görülmüştür. Örneğin çözüm için plan yapan bir öğrenci daha sonra bilişsel eylemle planını yürütüp daha sonra ise ne yapacağını düşünerek bir düzenleme eyleminde bulunmuştur.

Şekil 6

Öğrencilerin Üstbilişsel Fonksiyonlar ve Bilişsel Eylemler Arasındaki Geçişleri



Öğrencilerin Üstbilişsel Yapı Sıralamaları

Klinik görüşmeler sonunda öğrencilerin yapılandığı üstbilişsel yapı sıralamaları Tablo 2’de verilmiştir. Buna göre sıralamaların üçte biri FDÜDE yapısı ya da bu yapının daha uzun versiyonları şeklindedir (Nuray’ın sıralamaları). Nuray’ın FDÜDE şeklindeki üstbilişsel yapısının görseli ve fonksiyonların ilgili eylem kartları Şekil 7’de sunulmuştur. Tablo 2’deki sıralamalar incelendiğinde öğrencilerin bildirdiği üstbiliş sıralamalarının tümünde tüm üstbiliş fonksiyonlarının bulunmadığı görülmektedir. Örneğin Berfu’nun Tabure sorusu için

oluşturduğu sıralama sadece düzenleme ve biliş eylemlerinden, Derya'nın Ayak sayısı problemi için oluşturduğu sıralama ise düzenleme, biliş ve değerlendirme eylemlerini içermektedir. Bunlara ek olarak öğrencilerin rapor ettikleri üstbiliş yapılarının bazılarının kısa (4 eylem kartı), bazılarının ise daha uzun (14 eylem kartı) olduğu gözlenmiştir.

Tablo 2

Öğrencilerin Farklı Problem Türlerine Göre Üstbilişsel Yapı Sıralamaları

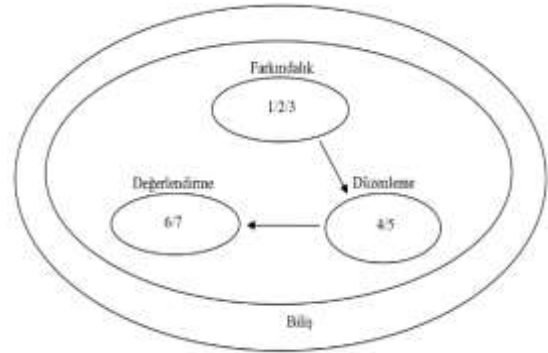
Öğrenci	Problem	Üstbilişsel Yapı Sıralaması
Berfu	Boncuk	DEDEDÜBDÜDEDEDE
	Tabure	DÜBDÜB
	Ayak Sayısı	DEFDEDEDÜFDÜDÜDÜFFDÜDEDE
Nuray	Boncuk	FFDÜFDEDÜDÜDEDEDEDE
	Tabure	FDÜDÜFFFFDEDEDEDEDE
	Ayak Sayısı	FFFDÜDÜDEDE
Derya	Boncuk	DEFBDÜDÜDEDEDE
	Tabure	DEBDEDÜDÜDEDEDE
	Ayak Sayısı	DÜDÜBBDEDEDE

Rapor edilen sıralamaların analizi dokuz sıralamadan sadece üç tanesinin farkındalık eylemi ile başladığını göstermiştir. Bunun yanında dokuz sıralamanın sekizinin değerlendirme eylemi ile bitmektedir. Öğrencilerin üstbilişsel sıralamalarının altı tanesi değerlendirme veya düzenleme eylemlerinden biri ile başlamıştır. Wilson ve Clarke (2004) bu sonucun aslında beklenmeyen bir durum olduğunu çünkü öğrencilerin değerlendirme veya düzenleme yapabilmesi için bilişsel bir eylemin gerçekleşmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin Berfu'nun Boncuk problemi için oluşturduğu kart sıralamasının ilk eylemi "Yapamayacağımı düşündüm" eylemidir. Berfu'nun bu ifadede bulunabilmesi için kendi bilişsel kapasitesinin yetersiz olduğuna yönelik bir tür farkındalık eyleminin gerçekleşmesi gereklidir.

Şekil 7

FDÜDE Sıralaması ile ilgili Örnek Görsel (Nuray, yedinci sınıf, ayak sayısı problemi)

- Eylem kartı 1: Önceden bildiklerimi düşündüm [Farkındalık]
Eylem kartı 2: Başka bir zamanda bana yardımcı olan bir şey düşündüm [Farkındalık]
Eylem kartı 3: Bu tür problemi bildiğimi düşündüm [Farkındalık]
Eylem kartı 4: Çözüm için plan yaptım [Düzenleme]
Eylem kartı 5: Çözüm yolumu değiştirdim [Düzenleme]
Eylem kartı 6: Cevabımın doğru olup olmadığını düşündüm [Değerlendirme]
Eylem kartı 7: Çalışmamı kontrol ettim [Değerlendirme]

**Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu bölümde araştırmanın bulguları alanyazındaki ilgili çalışmaların bulgu ve sonuçları ile tartışılmış, araştırmanın sonuçları ortaya koyulmuş ve en son olarak da çalışmanın sonuçları temel alınarak hem eğitim öğretim uygulamalarına hem de ileride yürütülecek çalışmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Tartışma

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin üstbilişlerinin ÇYGT ile incelenmesi amaçlanmıştır. Aynı zamanda araştırmadan elde edilen deneysel verilerin Wilson ve Clarke'ın (2004) önerdiği üstbiliş modelinin geçerliliğini sağlayıp sağlamadığı da incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulguların bu model ile kısmen tutarlı olduğu söylenebilir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin rutin olmayan problem çözme sürecinde kullandıkları eylemlerin %91'i üstbilişsel eylemler iken, sadece %9'u bilişsel eylemlerden oluşmaktadır. Bu bulgu bu tekniğin ilkökul öğrencileri ile bir uyarlamasını kullanarak yaptığı araştırmada bilişsel eylemleri tüm eylemlerin üçte birini oluşturduğunu raporlayan Kuzle'nin (2018) bulguları ile farklılık göstermektedir. Çalışmada öğrencilerin bildirdiği bilişsel eylemlerin az olmasında, öğrencilerin bu eylemleri yaptıklarının farkında olmamaları, tekniği anlamayarak bu eylemlerini kasıtlı olarak bildirmemeleri ya da üstbilişsel eylemler gibi bu eylemlerin de otomatikleşmesi (McKoon ve Ratcliff, 1992) söz konusu olabilir. Kuzle'nin (2018) çalışması ile tutarlı olan bulgu ise öğrencilerin en fazla bildirdikleri üstbilişsel fonksiyonun değerlendirme fonksiyonu olmasıdır. Değerlendirme fonksiyonu ile ilişkili olarak öğrencilerin en fazla kullandıkları iki eylem cevaplarının doğru olup olmadığını düşünmeleri ve çalışmalarını kontrol etmeleri eylemleridir. Bu eylemlerin matematik öğretim programlarında (MEB, 2018) ve matematik derslerinde

öğretmenler tarafından vurgulanması bu eylemlerin sıklıkla kullanılmasının nedenini açıkça ortaya koymaktadır. Düzenleme fonksiyonu ile ilişkili olarak ise tüm öğrencilerin çözüm için plan yapmaları Kuzle'nin (2018) bulguları ile tutarlıdır. Bu bulgu aynı şekilde matematik öğretmenlerinin sınıfta problem çözerken çözüm için plan yapma eylemini ön plana çıkardıklarını göstermektedir. Farkındalık fonksiyonu öğrencilerin en az rapor ettiği üstbilişsel fonksiyondur. Bu eylemlerin diğerlerine göre daha az rapor edilmesi öğrencilerin bu eylemlerinin farkında olmadığını, bu eylemlerin otomatikleştiğini ya da gerçekten bu eylemlerin gerçekleşmediği anlamına gelmektedir. Bu eylemlerin gerçekleşmediği düşünüldüğünde öğrencilerin ne bilip bilmedikleri, daha önce veya benzer durumlarda ne yaptıkları ile ilişkili düşüncelerini harekete geçirmede yetersiz kaldıkları söylenebilir.

Rapor edilen sıralamalar incelendiğinde dokuz sıralamadan sadece üç tanesinin farkındalık eylemi ile başladığı görülmüştür. Bu bulgu Wilson ve Clarke (2004) ve Kuzle'nin (2018) araştırma bulguları ile paralellik göstermemektedir. Bu farklılık öğrencilerin farkındalık eylemlerinin farkında olmadıkları ya da bu eylemleri otomatik bir şekilde gerçekleştirip daha sonra düzenleme veya değerlendirme eylemlerini gerçekleştirmelerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Bunun yanında dokuz sıralamanın sekizinin değerlendirme eylemi ile bitmesi Wilson ve Clarke'ın (2004) sonuçları ile uyumludur. Araştırmada öğrencilerin farkındalık eylemlerini diğer fonksiyonlara göre daha az rapor etmeleri ve aynı zamanda üstbiliş sıralamalarının çoğunun farkındalık eylemleri ile başlamaması üstbiliş sıralamalarının da beklenen yapıda olmasını engellemiştir. Wilson ve Clarke (2004) öğrencilerin farkındalık eylemlerinden sonra düşüncelerini ya değerlendirmesi ya da düzenlemesi gerektiğini belirterek çalışmalarında çoğu sıralamanın FDÜDE veya FDEDÜ yapısında olduğunu rapor etmişlerdir. Bu araştırmada elde edilen deneysel verilerin bu sonucu doğrulamadığı görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin problem çözme sürecine başlarken farkındalık eylemlerini otomatik olarak gerçekleştirdikleri ve bunun farkında olmadıkları fikrini ön plana çıkarmaktadır.

Sonuç

Özet olarak, çalışmada elde edilen verilerin bazı farklılıklar bulunmakla beraber üstbiliş modelini kısmen doğruladığı ve bu modelin ülkemizdeki öğrencilerin üstbilişlerine ve üstbilişsel fonksiyon geçişlerine yönelik bilgiler elde etmede faydalı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin üstbilişsel süreç sıralamaları problem çözme sürecinin sonrasında elde edilmeye çalışılmıştır. Bu sıralamaların gerçek problem çözme sürecinde gerçekleşen sıralamadan farklı olabileceği göz ardı edilmemelidir. Nitekim beklenmeyen sıralamalar veya bilişsel eylemlerin daha az rapor edilmesi gibi sonuçlar bu fikri doğrulamaktadır. Klinik görüşmeler sürecindeki

gözlemler ve öğrencilerin süreç ile ilgili tepkileri bu tekniğin öğrenciler için ilgi çekici ve faydalı olduğunu göstermiştir.

Öneriler

Çalışmada öğrencilerin bilişsel eylemlerini ve üstbiliş fonksiyonlarından özellikle farkındalık eylemlerini diğer eylemlere göre daha az rapor ettikleri görülmüştür. Bu sonuç matematik öğretmenlerinin öğrencilerin problem çözme sürecinde bilişsel olarak ne düşündüklerinin ve ne yaptıklarının ve aynı zamanda problem, problem çözme süreci ve kendi sahip oldukları bilgilerinin farkında olmalarını sağlamaya yönelik etkinlikler yapması gerektiğinin altını çizmektedir. Bu çalışmanın verileri üç ortaokul öğrencisi ile yapılan dokuz görüşme ile toplanmıştır. Bundan sonra ülkemizdeki ortaokul öğrencilerinin üstbilişlerini incelemeye yönelik olarak yapılacak araştırmalarda farklı sınıf seviyelerinden daha fazla ortaokul öğrencisinin dahil edilmesi önerilebilir. Bunun hem modelin doğrulanması hem de ortaokul seviyesinde üstbilişin gelişimsel farkların görülebilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun yanında bu tekniğin matematik sınıflarında grup çalışmalarında kullanılmasına yönelik denemelerin gerçekleştirilmesi tekniğin tek uygulamada daha fazla öğrencinin üstbilişine yönelik farkındalıklarının ve öğrencilerin birbirlerinin üstbilişleri ile ilgili ortak paylaşımlarının artmasına yardımcı olabileceği öngörülmektedir.

Kaynakça

- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7, 161–186.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: a problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 1, pp. 77–165). Erlbaum.
- Carr, M., Alexander, J. ve Folds-Bennett, T. (1994). Metacognition and mathematics strategy use. *Applied Cognitive Psychology*, 8, 583–595. <https://doi.org/10.1002/acp.2350080605>
- Desoete, A. (2008). Multi-method assessment of metacognitive skills in elementary school children: how you test is what you get. *Metacognition and Learning*, 3, 189–206. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9026-0>
- Flavell, J. H. (1976). Metacognition aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231–236) Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>

- Garofalo, J. ve Lester, F. K. (1985). Metacognition, cognitive monitoring, and mathematical performance. *Journal for Research in Mathematics Education*, 16, 163–176.
- Gascoine, L., Higgins, S. ve Wall, K. (2017). The assessment of metacognition in children aged 4–16 years: A systematic review. *Review of Education*, 5(1), 3–57.
- Jacobse, A. E., ve Harskamp, E. G. (2012). Towards efficient measurement of metacognition in mathematical problem solving. *Metacognition and Learning*, 7, 133–149. <https://doi.org/10.1007/s11409-012-9088-x>
- Kuzle, A. (2017). Delving into the nature of problem solving processes in a dynamic geometry environment: Different technological effects on cognitive processing. *Technology, Knowledge and Learning*, 22(1), 37–64. <https://doi.org/10.1007/s10758-016-9284-x>.
- Kuzle, A. (2018). Assessing metacognition of grade 2 and grade 4 students using an adaptation of multi-method interview approach during mathematics problem-solving. *Mathematics Education Research Journal*, 30(2), 185–207. <https://doi.org/10.1007/s13394-017-0227-1>
- Marshall, C., ve Rossman, G. B. (2010). *Designing qualitative research* (5th ed.) Sage.
- McKoon, G., ve Ratcliff, R. (1992). Inference during reading. *Psychological Review*, 99(3), 440–466. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.99.3.440>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *TIMSS 2015 fen bilimleri matematik 4 ve 8. sınıf açıklanan sorular*. <https://timss.meb.gov.tr/www/aciklanan-sorular/icerik/1>
- Nelson, L. J. ve Fyfe, E. R. (2019). Metacognitive monitoring and help-seeking decisions on mathematical equivalence problems. *Metacognition and Learning*, 14(2), 167–187. <https://doi.org/10.1007/s11409-019-09203-w>
- Schneider, W. ve Artelt, C. (2010). Metacognition and mathematics education. *ZDM*, 42(2), 149–161. <https://doi.org/10.1007/s11858-010-0240-2>
- Schraw, G. ve Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351–371.
- Schoenfeld, A. H. (1985). *Mathematical problem solving*. Academic Press.
- Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sensemaking in mathematics. In D. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 334–370). Macmillan.
- Tran, T. M. ve Hasegawa, S. (2022). An empirical study on the relationship between cognition and metacognition in technology-enhanced self-regulated learning. *Sustainability*, 14(7), 3837–3854. <https://doi.org/10.3390/su14073837>
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M. ve Afflerbach, P. (2006). Metacognition

and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3–14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>

Vissariou, A. ve Desli, D. (2019, February 6-10). *Metacognition in non-routine problem solving process of year 6 children*. [Paper presentation]. Eleventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, Utrecht, Netherlands. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02401125/document

Wilson, J. (2001). *Assessing metacognition* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Melbourne.

Wilson, J., ve Clarke, D. (2004). Towards the modelling of mathematical metacognition. *Mathematics Education Research Journal*, 16(2), 25–48.

Zhao, N., Teng, X., Li, W., Li, Y., Wang, S., Wen., H. ve Yi, M. (2019). A path model for metacognition and its relation to problem-solving strategies and achievement for different tasks. *ZDM*, 51(4), 641-653. doi: <https://doi.org/10.1007/s11858-019-01067-3>

Özel Yetenekli Öğrenenler için “Çocuklar İçin Felsefe” Eğitiminin Anlamı

Burak AYDOĞAN

Milli Eğitim Bakanlığı

b_aydogan@windowlive.com

Özet

Çocukların sordukları sorularla ve bazı sorulara verdikleri cevaplarla kimi zaman filozofları aramadıkları görülmektedir. Çocuklarının bu yönünü geliştirmek isteyen ebeveynler çocuklarının felsefe eğitimi almalarını istemektedir. Son yıllarda *çocuklar için felsefe (P4C)* eğitimi popüler hale gelmiştir Günümüzde birçok okul ve eğitim merkezinde bu *çocuklar için felsefe* eğitimi verilmektedir. Birçok araştırmacı bu popüler eğitim yöntemi üzerinde çalışma yapmıştır. Fakat özel yetenekli öğrenenlerin *çocuklar için felsefe* eğitimin anlamı konusunda çalışmalar yapılmadığı göze çarpmaktadır. Bu nedenle araştırmada özel yetenekli öğrenenlerin çocuklar için felsefe dersine yükledikleri anlam ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmada özel yetenekli öğrenenlerin *çocuklar için felsefe* eğitimine yükledikleri anlam ortaya çıkarılmaya çalışıldığı için olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırma 6. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Çalışma grubu belirlenirken ölçüt örnekleme yöntem kullanılmıştır. Araştırmada olgunun daha derin incelenebilmesi için *çocuklar için felsefe* eğitimi en az 10 kez katılmış olma ölçüt örnekleme temel alınmıştır. Araştırmada yonteme uygun olarak görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Verilerin analizi içerik analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Tüm veri setlerindeki kodlar word dosyasında sıralandıktan sonra birbiriyle bağlantılı olduğu düşünülen kodlar gruplandırılmaya çalışılmıştır. Yapılan kodlamalardan hareketle taslak alt tema ve temalara ulaşılmıştır. Araştırmada özel yetenekli öğrenenler *çocuklar için felsefe* eğitimi esnasında meraklı, özgür, rahat, heyecanlı, iyi ve eğlenceli hissettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenenler çocuklar için felsefe eğitimi anlatmak için farklı benzetmeler kullanmışlardır.

Anahtar Sözcükler: P4C, Felsefe eğitimi, Olgubilim, Kolaylaştırıcı

Giriş

Felsefe, yaşamı, varlığı, toplumu ve insanı anlama çabası olarak tanımlanabilir. Neredeyse bütün topluluklar hayatı ve evreni açıklama çabasına girişmişlerdir (Cevizci, 2017). Bu açıklama çabası günümüzde de devam etmektedir. Yaşamın her alanında olması sebebiyle de günümüzde felsefi düşünme becerileri önemli görülmektedir. Bu nedenle bugün birçok ebeveyn çocuklarının felsefe pratiği yapmasını istemektedir. Türkiye’de de son yıllarda *Çocuklar için felsefe (P4C)* eğitimi popüler hale gelmiştir. Birçok özel okul ve eğitim merkezlerinde çocuklar için felsefe eğitimi verilmektedir. Özel yetenekli öğrenenlerin eğitim gördüğü Bilim ve Sanat Merkezlerinde de öğrencilerin isteği doğrultusunda *çocuklar için felsefe* atölyeleri yapılmaktadır.

Çocuklar için felsefe eğitimi dünyada da çok eski bir geçmişe sahip değildir. Columbia Üniversitesi felsefe profesörü olan Matthew Lipman, felsefenin küçük yaşlardan itibaren yapılması gerektiğini düşünmektedir. Bu düşüncesini temele alarak ilkokul öğrenenlerine uygulamalar yapan Lipman, bu konuda başarılı sonuçlar alınca çocuklar için felsefe eğitimi üzerine çalışmalarına devam etmektedir (Yılmaz ve Bilican, 2021). Günümüzde 50’yi aşkın

ülkede çocuklar için felsefe eğitimi yapılıyor ve bu sayı günümüz eğitim sistemlerinin eleştirilmesinin de etkisiyle gittikçe artmaktadır.

Çocuklar için felsefe eğitimi bir uyarandan hareketle; bu uyarın hikâye, bir haber, bir görsel ve bir video olabilir; öğrenenler birbirleriyle iletişime geçer, fikirlerini tartışır, deneyimlerini paylaşır, farkındalığa ulaşır ve yorumlamalar yapar (Direk, 2008). Akkocaoğlu Çayır'a (2021) göre *çocuklar için felsefe* eğitiminin öğretme amacı yoktur. Uyarının temel aldığı konu hakkında katılımcılara, düşünme, sorgulama ve tartışma imkânı sunar. Katılımcılara sorgulama, eleştirme imkânı sunduğu için konu ya da kazanımı öğrenciye direkt olarak kazandırmayı amaçlamaz. Tartışılan konuda katılımcıların derinlemesine düşünmesine ve farkındalık kazanmasına yardımcı olur. Sonuç olarak *çocuklar için felsefe* eğitimi, kolaylaştırıcıların öğrenenlere bir şey öğretmesini amaçlamaz. Katılımcıları eleştirel düşünme, problem çözme, açık fikirlilik, meraklılık, şüpheye bulunma, nesnellik gibi süreçleri kullanarak kendilerinin bir çıkarımında bulunmasına yardımcı olur.

Alanyazın incelendiğinde *çocuklar için felsefe* eğitimi üzerine birçok çalışmaya ulaşılmıştır. Zulkifli ve Hashim (2020) Malezya'da *çocuklar için felsefe* eğitiminin öğrenenler arasındaki eleştirel düşünceyi geliştirmedeki etkisini araştırmışlardır. Türksoy (2020) ortaokul düzeyinde *çocuklar için felsefe* eğitiminin fen eğitiminde öğrenenlerin kavramsal başarı, bilimsel süreç becerileri, eleştirel düşünme becerileri ve bilimsel araştırmaya yönelik düşünceleri üzerindeki öğrenme süreçlerinde oynadığı rolleri araştırmıştır. Karadağ ve Demirtaş (2018) *çocuklar için felsefe* eğitiminin; okul öncesi dönemdeki öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerine etkililiğini ve okul türüne göre öğrencilerde fark oluşup oluşmadığını araştırmıştır. Akkocaoğlu Çayır (2015) *çocuklar için felsefe* eğitiminin ilkökul 3. sınıf öğrenenlerindeki bilişsel, duyuşsal ve sosyal etkilerini araştırmıştır. Kefeli ve Kara (2008) çocuklar için felsefe yönteminin temel aldığı sokratik yöntemin sorgulamada etkililiğini ölçmeye çalışmışlardır. Öğrencilerin konuyu kavrayışının hızlandığı, akıl yürütmelerinin ise daha sistemli hale geldiği sonucuna ulaşmışlardır. *Çocuklar için felsefe* eğitimi ile ilgili birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde *çocuklar için felsefe* eğitimin anlamı konusunda hem özel yetenekli öğrenenler üzerinde hem de öğrenenler için çalışmalar yapılmadığı göze çarpmaktadır. Bu nedenle araştırmada özel yetenekli öğrenenlerin çocuklar için felsefe dersine yükledikleri anlam ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır.

Bu çalışmanın amacı özel yetenekli öğrenenlerin *çocuklar için felsefe* eğitimindeki deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını belirleyerek *çocuklar için felsefe* eğitimi kolaylaştırıcılarına ve araştırmacılarına öneriler sunmaktır. Bu temel amaca ulaşmak için "Özel

yetenekli öğrenenler için *çocuklar için felsefe* eğitimindeki deneyimlerini nasıl anlamlandırıyorlar?” temel sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır. Temel araştırma sorusuna yanıt bulmak için aşağıda sıralanan alt sorular oluşturulmuştur:

1. *Çocuklar için felsefe* eğitimine katılan özel yetenekli öğrenenlerin deneyimleri nelerdir?
2. Özel yetenekli öğrenenlerin deneyimleriyle şekillenen *Çocuklar için felsefe* eğitimi nasıl bir yapı sergilemektedir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni (fenomenoloji) kullanılmıştır. Olgubilim, farkında olduğumuz fakat derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılmasına olanak sağlayan bir araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Olgubilim deseni bir olgunun özünü ulaşmak için deneyimleri sorgulamaktadır (Ersoy, 2019). Bu çalışmada da *çocuklar için felsefe* eğitimi alan özel yetenekli öğrenenlerin deneyimlerini nasıl anlamlandırdıkları belirlenmeye çalışıldığı için olgubilim deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın katılımcılarını 2021-2022 eğitim öğretim yılında *çocuklar için Felsefe* atölyesinde eğitim alan altıncı sınıf altı öğrenen oluşturmaktadır. Polkinghorne (1989) olgubilim çalışması yapan araştırmacıların 5-25 katılımcı ile görüşülmesini tavsiye etmektedir (aktaran Creswell, 2007). Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ve ölçüt örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmada olgunun daha derin incelenmesi için *çocuklar için felsefe* eğitimine en az 10 kez katılmış olma ölçüt örnekleme temel alınmıştır. Çalışma kapsamında örnekleme uygun altı öğrenci ile görüşülmüştür. Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre araştırmacı kolay ulaşılabilir durum örneklemeyle daha hızlı araştırma yapabilir. Bu çalışmada da araştırmaya pratiklik kazandırmak amacıyla kolay ulaşılabilir durum örnekleme seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler olgubilim desenine uygun olarak görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Creswell'e (2007) göre olgubilim çalışmalarında veri toplama aracı olarak derinlemesine bilgi edinebilmek amacıyla görüşme yöntemi kullanılır. Çalışmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu; çalışmanın problemi ve alt problemleri temel alınarak oluşturulan bir matris hazırlanarak oluşturulmuştur. Matriste soru havuzu oluşturulmuş, hazırlanan taslak sorular

yazım ve anlatım açısından incelenerek daha kolay yanıtlanabileceğini düşünülen sorulardan nispeten daha zor yanıtlanabileceği düşünülen sorulara doğru sıra ile dizilerek taslak bir görüşme formu hazırlanmıştır. Matris hazırlanarak iç tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre görüşülen birey kolay yanıtlanabilir sorularla karşılaştıkça kendine olan güveni artmaktadır. Hazırlanan taslak görüşme formu, öğrencilerin seviyesine uygun olup olmadığının kontrolü için bir ortaokul Türkçe öğretmeninden, olgubilim desenine uygun olup olmadığının kontrolü için nitel araştırma konusunda uzman bir öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Alınan geri bildirimlerden sonra yarı yapılandırılmış deneme görüşme formu oluşturulmuştur.

Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruları kontrol etmek amacıyla *çocuklar için felsefe* eğitimi almış fakat araştırma kapsamının dışında tutulan bir altıncı sınıf öğrencisi ile deneme görüşmesi yapılmıştır. Yapılan görüşme 12 dakika sürmüştür. Görüşme sonunda öğrenenlerin soruları anlayıp anlamadığı kontrol edilmiş ve gerekli değişiklikler yapılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Bireysel görüşmeler öğrenenlerle birlikte belirlenen yer ve zamanda yapılmıştır. Görüşmeye başlarken öğrenenlere araştırmacıyı bir öğretmenden çok araştırmacı olarak görmeleri gerekliliği belirtilerek, öğrenenlere katılımcı hakları ve gizliliğinden söz edilmiştir. Görüşme soruları sorulmadan önce araştırmanın ne amaçla yapıldığı konusunda öğrenenlere bilgilendirmeler yapılmıştır. Görüşmeler öğrenenlerin ebeveynlerinden ve kendilerinden izinleri alınarak ses kaydına alınmıştır.

Görüşmeler çocuklar için felsefe eğitimlerinin yapıldığı Salihli Bilim ve Sanat Merkezi felsefe sınıfında yapılmıştır. Felsefe sınıfında *çocuklar için felsefe* pedagojisine uygun olarak bir öğretmen masası yoktur. Öğrenenler ve kolaylaştırıcı sekiz kişilik toplantı odası/konferans düzeninde altı adet tekli sıranın birleşimi ile oluşan küme şeklindeki masada birbirleri ile iletişime geçerek fikirlerini paylaşmaktadır. Aydın'a (2021) göre toplantı odası düzeni küçük gruplar ve yoğun tartışmalar için uygundur. Görüşmeler küme şeklindeki masada yapılmıştır. Görüşmenin yapıldığı sınıf görüşmeden önce havalandırılmış ve görüşmenin yapıldığı masaya su ve öğrenenlerin aç ihtimali göz önünde bulundurularak öğrenenlerin dikkatini dağıtmayacak ve öğrenenleri etkilemeyecek yiyecekler konulmuştur.

Görüşmeler sırasında "Bir araştırmacı olarak sizinle görüşme yapıyorum" cümlesi sık sık kullanılarak araştırmacı rolü ön plana çıkarılmıştır. Görüşmeler 10 dakika ile 15 dakika arasında sürmüştür.

Veri Analizi

Verilerin analizi içerik analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bütün görüşmeler tamamlandıktan sonra kaydedilen görüşmeler olduğu gibi yazıya dökülmüştür. Görüşme sırasında araştırmacının aldığı notlar ham veri setine paranteze alınarak eklenmiştir. Elde edilen veriler 12 punto “Times New Roman” fontunda, 1,5 satır aralığı ile 16 sayfa tutmuş ve aralıksız olarak bütün ham veri seti üç kez okunmuş ve notlar alınmıştır. Bir gün sonra veriler tekrar okunmuş ve ek notlar alınmıştır. Yeterince okuma yapıldıktan ve yeterince incelendikten sonra taslak olarak word dosyasına kodlar oluşturulmuştur. Tüm veri setlerindeki kodlar word dosyasında sıralandıktan sonra birbiriyle bağlantılı olduğu düşünülen kodlar gruplandırılmaya çalışılmıştır. Yapılan kodlamalardan hareketle taslak alt tema ve temalara ulaşılmış ve verilerin daha kontrollü incelenebilmesi için excel dosyasında aktarılmıştır. Excel dosyasına aktarılan kodların temalarla birbirleri ile uyumu tekrar gözden geçirilmiştir.

Veri örgütlemesi yaparken her kodun karşısına öğrenenlerin görüşleri aktarılmıştır. Öğrenenlere etik sebepler ve gizlilik sağlanması amacıyla Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6 isimlendirmeleri yapılmıştır. Bu sayede katılımcıların üzerinde daha çok durduğu konular ortaya çıkarılmıştır. Bu durum bulguların sunulmasında araştırmacıya hem kolaylık hem de bütünlük sağlamıştır. Bu bütünlük ve kolaylık sayesinde araştırmacı taslak tema, alt tema ve kodlarda son düzenlemeleri yaparak ana tema, alt tema ve kodlara ulaşılmıştır. Verinin kodlanmış hali EK-3’te bulunmaktadır.

İnandırıcılık /Geçerlik ve Güvenirlilik Önlemleri

Veri toplama sürecinde çalışmanın iç geçerliğini (inandırıcılığını) sağlamak için; yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken nitel araştırma konusunda uzman bir öğretim görevlisinin görüşlerine başvurulmuştur. Yıldırım ve Şimşek’e (2021) göre uzman araştırma sürecinde eleştirel gözle bakış açısıyla araştırmacıya dönütlerde bulunarak araştırmacının araştırmasını kontrol etmesini sağlamaktadır. Uzman görüşlerinden elde edilen veriler doğrultusunda araştırmacı tarafından soruların açıklığı, uygunluğu ve yeterliği gibi hususlar açısından form yeniden incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu; araştırmanın problemi ve alt problemleri temele alınarak oluşturulan bir matris hazırlanarak iç tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır.

Görüşmelerin öncesinde çalışma grubu açıklamalarda bulunmuş ve çalışma grubu ile araştırmacı arasında doğal bir sohbet ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Çalışma grubunun görüşme sorularına verdikleri cevaplar bulgular kısmında öğrenenlerin aktardığı gibi alıntılar halinde sunulmuştur. Olgubilim çalışması olması sebebiyle çalışmada sadece görüşme ile veri

toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2021) olgubilim çalışmalarının ana kaynağı görüşmedir. Veri çeşitlenmesinin olmaması iç geçerliliği sınırlayan bir eksiklik olarak görülebilir. Verilerin nasıl topladığı, veri toplama araçlarının nasıl hazırlandığı, verilerin analizi aşamaları ayrıntılı olarak betimlenerek dış geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın iç güvenilirliğini arttırmak amacıyla, ses kayıt cihazı kullanılarak veri kaybına karşı önlem alınmış ve bulguların tamamı yorum yapılmadan okuyucuya sunulmuştur.

Araştırmacının Rolü

Bu çalışmada, araştırmacı aynı zamanda aynı zamanda *çocuklar için felsefe* eğitimi veren kolaylaştırıcı rolündedir. Araştırmacının uygulayıcı olarak konuya hâkim olmasının araştırma sürecini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir Nitel çalışmalarda araştırmacı sürecin bir parçası olmakta ve bir veri toplama aracı haline gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Patton (2018) mutlak nesnellığın hiçbir araştırmada mümkün olmadığını, insanın bulunduğu her araştırmada yanlılığın kaçınılmaz olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı nitel araştırmanın doğasına uygun ve öznelliğin getirdiği sorumluluğun farkında olarak, ön yargılardan uzak ve nesnel bir bakış açısıyla veri toplama ve analiz sürecini etkilememeye çalışmıştır.

Araştırmacı, görüşmelerini gerçekleştirirken kişisel yorumlarını paylaşmamaya, yönlendirmede bulunmamaya, yansız davranmaya özen göstermiştir. Hem araştırmacı hem de kolaylaştırıcı olarak öğrenenlerin görüşlerini tarafsız bir şekilde ortaya çıkarmak için görüşmeler sırasında araştırmacı rolü üstlenilmiştir. Toplanan verilerin kullanımının sadece bu çalışma ile sınırlı kalacağı kişisel verilerin üçüncü şahıslarla özellikle aile, arkadaş ve öğretmenleri ile paylaşılmayacağı ifade edilerek öğrenenlerin araştırmacıya güvenmesi hedeflenmiştir. Ayrıca veri analizi sürecinde, verilerin titizlikle incelenerek tarafsız bir şekilde kodlara ulaşmayı amaçlamıştır.

Bulgular

Yapılan analizler sonucunda “*çocuklar için felsefe* eğitim durumları”, “öğrenenlerin deneyimi,” ve “*çocuklar için felsefe* nedir?” temalarına ulaşılmıştır. (Ek-3). Ulaşılan tema, alt tema ve kodlar araştırma soruları ile ilişkilendirilerek bulgular, alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular: Çocuklar İçin Felsefe Eğitimine Katılan Özel Yetenekli Öğrenenlerin Deneyimleri Nelerdir?

Özel yetenekli öğrenenlerin deneyimi teması, rol ve sorumluluklar, günlük hayatta kullanım, birlikte düşünme deneyimi, paylaşım ve kolaylaştırıcı rolü alt temaları ile açıklanmıştır.

Rol ve Sorumluluklar

Özel yetenekli öğrenenlerin görüşlerine göre katılımcı olma (n=6) ve saygı duyma (n=2) çocuklar için felsefe eğitimindeki rol ve sorumluluklarındadır. Bu konuda öğrenenlerin bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

"Verilen sorulara yanıt vermem." Ö2

"Sadece kendi düşüncemi ifade etmem gerekiyor." Ö3

"Fikirlere saygı göstermem gerekiyor", "...bu derste fikirlerimize diğer derslerden çok daha fazla saygı duyuluyor." Ö6

Özel yetenekli öğrenenlerin derse aktif olarak katılma ve birbirlerinin görüşlerine saygı duyma sorumluluklarının farkında oldukları görülmüştür.

Günlük Hayatta Kullanım

Özel yetenekli öğrenenlerden bir kısmı bu dersten edindikleri deneyimleri günlük hayatta aile arkadaş ve okulda (n=4) kullandıklarını belirtirken öğrenenlerden biri ise bu ders dışında kullanmadığını belirtmişlerdir. Bu konuda öğrenenlerin bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

"Mesela arkadaşlarımla tenefüslerde sohbet ederken veya işte beraber oynarken böyle dijital sohbette." Ö1

"...annemin verdiği mesela o tarz kararları sorguluyorum genelde..." Ö3

"Çok fazla kullanamıyoruz. Çünkü insanların bu sorgulama hakkında belirli kalıp yargıları oluyor. Bu yüzden genelde belirli bir düşünce üzerine hareket etmek zorunda kalıyoruz." Ö5

Çocuklar için felsefe eğitimi süreçlerinin sadece ders içinde kalmadığı aile, okul, arkadaş hatta dijital sohbet alanlarına taşındığı görülmüştür.

Birlikte Düşünme Deneyimi

Özel yetenekli öğrenenlerden bir kısmı birlikte düşünmenin çok yönlü düşünmeye yardımcı olduğunu (n=5) belirtirken öğrenenlerden biri ise birlikte düşünmenin stresli olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda öğrenenlerin bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

"Benim kendi fikirlerimi paylaşacağım ya da mesela birisiyle zıtlık olunca bunları onunla tartışabileceğim birisi olmuyor ama mesela birlikte düşününce herkesin farklı düşünceleri oluyor ama bunlardan yola çıkarak yeni şeylere ulaşabiliyoruz.", "... bazı hikayelerde tek bir yön oluyor. Mesela tek bir sonuç oluyor ama bizim burada yaptığımız hikayelerde bizim gidebileceğimiz farklı farklı yollar vardı." Ö3

"Birlikte düşünmek çok stresli bir şey. Acaba böyle desem benim hakkımda ne düşünürler diye düşünürüm. İşte onlara belki garip geliyordur benim düşündüklerim."

Ö2

Özel yetenekli öğrenenler *çocuklar için felsefe* eğitimi ile farklı fikirler olabileceğinin farkına vardıkları ama bazı öğrenenlerin düşüncelerinin garipsenmesinden çekindikleri bir eğitim olduğu görülmüştür.

Paylaşım

Özel yetenekli öğrenenler *çocuklar için felsefe* eğitiminde deneyimledikleri fikirleri (n=2), filozofları (n=2) ve hikayeleri (n=2) arkadaşları ve aileleri ile paylaştıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda öğrenenlerin bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

"...hangi konularda tartıştığımız hakkında arkadaşlarıma yorumlarımı da anlattım genelde." Ö1

"Ben genelde işte Sokrates'i anlattım aileme." Ö6

"Bir keresinde kurbağa ve akrebin olduğu hikâyeyi anlatmıştım. Üzerinden fazla bir zaman geçmedi. Hatta babam da bununla alakalı soru sormuştu." Ö4

Özel yetenekli öğrenenler *çocuklar için felsefe* eğitiminde deneyimledikleri filozofları, hikâyeleri ve fikirleri aile ve arkadaşlarına anlatarak onların düşüncelerini almaya çalıştıklarını göstermektedir.

Kolaylaştırıcının Rolü

Özel yetenekli öğrenenler *çocuklar için felsefe* eğitimini yürüten kolaylaştırıcıyı arkadaş(n=2), gibi gördüklerini belirtmişlerdir. Bu konuda öğrenenlerin bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

"...daha çok bize arkadaş gibi yaklaşıyor ama onlar nasıl diyeyim öteki öğretmenler bize daha çok daha bilginmiş daha böyle üstünlermiş gibi yaklaşıyorlar." Ö3

Özel yetenekli öğrenenler kolaylaştırıcıyı arkadaş gibi gördüklerini belirtmişlerdir. Burada dikkat edilmesi gereken bu durumun eğitimi aldıkları kolaylaştırıcı ile ilgili olabileceğidir.

İkinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular: Özel yetenekli öğrenenlerin deneyimleriyle şekillenen Çocuklar için felsefe eğitimi nasıl bir yapı sergilemektedir?

Çocuklar için felsefe eğitim durumları teması; eğitim esnasındaki hisler ve eğitimin yapısı alt temaları ile, *çocuklar için felsefe* eğitimi nedir? teması ise; eğitimin anlamı ve analogi alt temaları ile açıklanmıştır.

Eğitim Esnasındaki Hisler

Özel yetenekli öğrenenler *çocuklar için felsefe* eğitiminde özgür (n=5), eğlenceli (n=5), meraklı (n=2), heyecanlı (n=1) ve iyi (n=1) hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda öğrenenlerin bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

"Şimdi okulda mesela diğer arkadaşlarımla tartışmadığım konular var mesela. Atıyorum orada kendi düşünceme özgürce yani söyleyemiyorum. Neden bilmiyorum. Orada çünkü mesela herkes aynı fikirde olunca başka bir birisi başka bir görüşte olunca onun dediği mesela orada kabul görmüyor. Mesela burada kendi düşüncemi özgürce ifade edebiliyorum." Ö3

"...yani nasıl söyleyeyim. Konuşmak keyifliydi diyeyim.", "Yani güzeldi dersi yani. En çok zevk aldığım derste diyebilirim." Ö4

"Meraklı hissettim. Çünkü anlatılan olayların gerçekten öyle olabileceğini konusunda aklımda sorular oluştu. Oluşan soruları merak ettim." Ö2

"Heyecan vericiydi yani. Çünkü felsefe felsefeyi işlerken işte büyük filozof böyle sonra felsefe hayatı sorguladığı için, sorgulanıyor. Sırları keşfediyoruz." Ö6

"Yani açıkçası yani konuşmak veya işte böyle karşılıklı fikirleri duymak. Yani iyi hissettiriyor." Ö4

Özel yetenekli öğrenenler *çocuklar için felsefe* eğitiminde özgür ifade ortamı buldukları, fikirleri ifade ederken bazılarının meraklı bazılarının heyecanlı bazılarının ise iyi hissettikleri tespit edilmiştir.

Eğitimin Yapısı

Özel yetenekli öğrenenler *çocuklar için felsefe* eğitiminde kalıp düşünce olmadığını (n=5), tartışma olduğunu (n=2), zihni açık tuttuğunu (n=1) ve samimi (n=1) olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda öğrenenlerin bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

"Belirli kalıplaşmış bir düşünce yoktu. Ve doğru olabilecek bir kanaat yoktu ortada. Çünkü size sadece bir konu veriyor ve bu konu hakkındaki düşüncelerinizi alıyor sizden. Yani size işte bunun böyle olması gerekiyor demiyor. Doğru olanı, doğru olan şeyi siz seçiyorsunuz bu derste çünkü" Ö5

"Sürekli karşılıklı konuşma vardı yani. Diğer derslerde de vardı ama bu derste biraz daha yoğunluktaydı." Ö4

"...yani zihni açık tutuyor diyebilirim." Ö1

"Daha samimi gibi geliyor bana diğer derslere göre." Ö1

Özel yetenekli öğrenenlerin *çocuklar için felsefe* eğitiminin yapısında kalıp düşüncelerin olmadığını ifade ettikleri bu durumun dersin yapısıyla paralel olduğu görülmüştür. Özdemir'e (2021) göre *çocuklar için felsefenin* en etkili yanı bireylerin kendilerinin düşünmesine yardımcı olmasıdır.

Eğitimin Anlamı

Özel yetenekli öğrenenler *çocuklar için felsefe* eğitimine öğretici (n=4), özgür ifade alanı (n=2) ve stres atma (n=1) anlamlarını yüklemişlerdir. Bu konuda öğrenenlerin bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

"Benim için bana yeni düşünceler katıyor, yeni bilgiler katıyor." Ö5

"Çocukların fikirlerini özgürce söyleyebileceği bir ders. Bizi de böyle hor görmeyip küçümsememek. Rahatlıkla söyleyebilirsiniz." Ö2

"Benim için yani stres atma alanı gibi değişik bir şey." Ö1

Özel yetenekli öğrenenlerin *çocuklar için felsefe* eğitimine farklı anlamlar yükledikleri, görülmüştür. Fikirlerini özgürce ifade edebildikleri, stres attıkları ve öğrenebildikleri bir eğitim olması öğrenenlerin *çocuklar için felsefe* eğitimine olumlu anlamlar yüklediğinin göstergesidir.

Analoji

Özel yetenekli öğrenenlerin her biri *çocuklar için felsefe* eğitimini başka bir şeye benzetmişlerdir. Her birinin benzetmesi farklı olduğu için aşağıda bütün öğrenenlerin benzetmelerine yer verilmiştir.

"... şey gibi böyle mesela bir yapıcı gibi böyle tuğlaları sağlamlaştıran son kişi gibi tuğlaları sağlamlaştıran son kişi gibi kahraman veya çimentoyu süren kişi sağlamlaştıran insanları bir araya toplayabilen, Kaptan Amerika gibi bir şey yani." Ö1

"Bir şeye benzetirdim fare ya da bir kuş böyle. Çünkü en küçük canlılar bile bir şeyi düşünebiliyor." Ö2

"Süpermen olabilir çünkü Süpermen'de hani birçok gücü var ya. Felsefenin de birçok farklı yönü var." Ö3

"Bana böyle şey oyuncak makineleri geldi böyle. Yani böyle mesela bir oyuncağı yakaladığımızda mutlu oluyorsun ya onun gibi." Ö4

"Hiçbir şey olmazdı bence. Çünkü yani felsefe için yaratılmış bir karakter olabileceğini düşünmüyorum. Daha önce ortaya çıkmamış bir varlık gibi." Ö5

"Spiderman diğer süper kahramanları karşı bakıldığında böyle daha eğlenceli, daha böyle rahat bir şey olduğu için o yüzden." Ö6

"Doktor Strange böyle kuşkulu bir yani kuşkulu sorgulamayla alakası var. Çünkü felsefede sorgulama yani. Her şeyin sebebi olduğunu öğrendiğimiz için." Ö6

Özel yetenekli öğrenenlerin her birinin *çocuklar için felsefe* eğitiminin başka bir şeye benzetmesi eğitimin yapısı alt temasında ortaya çıkan kalıp düşünce yok kodu ve eğitim esnasındaki hisler alt temasının özgür kodu ile uyumluluk göstermektedir. Öğrenenlerin özgür bir şekilde *çocuklar için felsefe* eğitimini istedikleri şeye benzetmiş hatta Ö5 hiçbir şeye benzemeyeceğini savunmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar, alanyazın da temele alınarak tartışılmıştır. Popüler kısaltması P4C olan *çocuklar için felsefe* eğitimi eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, birlikte çalışan ve özen gösteren becerilerini vurgulayan bir eğitimidir (Özdemir, 2021). Çalışmamızda özel yetenekli öğrenenlerin birlikte düşünme deneyimi temasıyla eğitimin birlikte çalışma becerisini, katılımcı olma ve saygı duyma kodları ile özen gösterme becerisini, farklı fikirler alt kodu ile yaratıcı olma becerisini, tartışma alt koduyla da eleştirel düşünme becerisini ortaya koyduğunu söyleyebiliriz.

Çocuklar için felsefe çalışmaları öğrenenlerin metinlerle kendilerini ifade etme, yorumlama, konuşma yeteneklerini geliştirir. Öğrenenlere metni anlama, sonuç çıkarma, fikirlerini belirtme, temellendirme becerileri kazandırır (Direk, 2008). Boyraz (2019) yaptığı araştırmada çocuklar için felsefe eğitimiyle öğrencilerde; çıkarım yapma, gerekçeli düşünebilme, çıkarımda bulunma, alternatif fikirler ortaya koyma, diğerinin düşüncesine gerekçeli olarak karşı çıkma/destekleme, açık uçlu soru sorma, olasılıklı düşünebilme konularında gelişmeler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da özel yetenekli öğrenenler katılımcı olduklarını, sorular karşısında düşündüklerini, kendilerini ifade ettiklerini ve fikirlerini temellendirdiklerini belirterek Direk'in söyledikleri ve Boyraz'ın bulguları ile paralellik göstermektedir. *Çocuklar için felsefe* eğitimi ile birlikte öğrenenler farklı fikirlerin olabileceği, kalıp düşüncelerin olmadığını, düşüncelerini kanıtlamaları gerektiğini ve bunları sınıfta tartışılabileceğini görmüşlerdir.

Çocuklar için felsefe oturumlarında öğrenenler tartışmalara katılır, fikirler üretir, birlikte düşünürler, herkesin katılımıyla bu durum gerçekleşir. Özel yetenekli öğrenenler deneyimleri ile bu süreçleri hem sınıf içinde hem sınıf dışında aile ve arkadaşlarıyla gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Lipman (1980) *çocuklar için felsefe* araştırmalarında sorgulamaya gönüllü olma, karşılıklı saygı duyma ve bir görüşü dayatmama eğitimin olmazsa

olmazlarındandır (aktaran, Akkocaoğlu Çayır, 2021). Çalışmamızda rol ve sorumluluklar alt teması Lipman'ın eğitimi olmazsa olmazları olarak belirttikleri becerileri desteklemektedir.

Özel yetenekli öğrenenler *çocuklar için felsefe* eğitimi esnasında meraklı, özgür, rahat, heyecanlı, iyi ve eğlenceli hissettiklerini söylemişlerdir. Bu hisler öğrenenlerin bu derste olumu anlamlar yüklediklerinin göstergesi olabilir. Çalışmada özel yetenekli öğrenenler *çocuklar için felsefe* eğitimini farklı anolojilerle anlatmaya çalışmışlardır. Çimento benzetmesiyle birlikte düşünme deneyimine, fare (kuş) benzetmesiyle büyük küçük herkesin fikirleri olabileceğine ve bunu açıklıkla ifade edebileceğine, süpermen benzetmesiyle çok yönlü olabileceğine, oyuncak makinesi benzetmesiyle sürprizlerle dolu olduğuna, Spiderman benzetmesiyle eğlenceli ve rasyonel oluşuna, Doktor Strange benzetmesiyle sorgulayıcı ve kuşkucu yönüne vurgu yapmışlardır. Öğrenenlerden birinin hiçbir şeye benzetmemesi ise *çocuklar için felsefe* eğitiminin farklı bir yapıda olduğunun göstergesi olabilir.

Çocuklar için felsefe eğitimi felsefe yapma becerisi kazandırmayı amaçlamaktadır. Direk'e (2002) göre *çocuklar için felsefe* eğitiminin felsefe öğretimi amacı yoktur.. Araştırmada özel yetenekli öğrenenler *çocuklar için felsefe* eğitimi öğretici bulduklarını belirtmişlerdir. Öğrenenlerin öğretici buldukları felsefe öğretimi mi yoksa felsefe yapma becerisi mi olduğu cevaplarından bu tam anlaşılmamaktadır. Araştırmacı görüşmelerde sondalarla bu konuyla açıklık getirebilirdi.

Çalışmada kavramlar üzerine bir öğrenen görüşüne rastlanmamıştır. Bu durum kolaylaştırıcının tutumuyla ilgili olabileceği gibi araştırmanın daha çok öğrenenlerin deneyimi ve çocuklar için felsefe eğitiminin yapısını anlamaya yönelik bir çalışma olmasından kaynaklanıyor olabilir

Kaynakça

- Akkocaoğlu Çayır, N. (2021). *İlkokul için uygulama örnekleriyle öğretmenler için çocuklarla felsefe (P4C) rehberi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2015). *Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma*. [Yayımlanmış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi. <https://doi.org/10.17569/tojq.91449>
- Aydın, İ. (2021). *Kamu ve özel sektörde hizmet içi eğitim el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Boyraz, C. (2019). *İlkokulda çocuklarla felsefe uygulamaları: Bir eylem araştırması*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Cevizci, A. (2017). *Felsefenin kısa tarihi*. Say Yayınları.

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). Sage publications.
- Direk, N. (2008). *Küçük prens üzerine düşünmek*. Pan Yayıncılık.
- Direk, N. (2008). *Filozof çocuk*. Pan Yayıncılık.
- Ersoy, A. (2019). Fenomenoloji. İçinde A. Saban ve A. Ersoy (Eds.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (ss. 81-134). Anı Yayıncılık.
- Karadağ, F ve Demirtaş, V. Y. (2018). Çocuklarla felsefe öğretim programı'nın okul öncesi dönemdeki çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 19-40. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.7268>
- Kefeli, İ. ve Kara, U. (2008). Çocukta felsefi ve eleştirel düşüncenin gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 339-357. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000193
- Özdemir, Ö. (2021). *Felsefe sınıfı ilkökul öğretim programıyla bütünleştirilmiş çocuklarla felsefe uygulamaları*. Nobel Akademik Yayıncılık
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Eds.), (3. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Türksoy, N. (2020). *Çocuklar için felsefe (P4C) eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilimsel sorgulamaya yönelik görüşlerine ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkısı: Bir karma yöntem araştırması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi. <http://acikerisim.alanya.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12868/189>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, N. ve Bilican, M. Y. (2021). *Çocuk edebiyatı ve felsefe*. Ayrıntı Yayınları.
- Zulkifli, H. ve Hashim, R. (2020). Philosophy for children (P4C) in improving critical thinking in a secondary moral education class. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19 (2), 29-45. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.2.3>

Sokratik-Ötesi Sorgulama'yı Biçimlendirmek

Dr. Öğr. Üyesi Burcu Seher ÇALIKOĞLU

İzmir Demokrasi Üniversitesi

burcu.calikoglu@idu.edu.tr

Özet

Sokratik diyalog, Sokrates'in herhangi bir konu hakkında hiçbir şey bilmediğini düşünen birisine yönlendirmeli sorular sorarak, onun içindeki var olan bilgiyi çıkarma amacıyla kullandığı bir sorgulama yöntemidir. Ancak, sokratik sorgulamanın bazı zayıf yönleri de bulunmaktadır. Herhangi bir Sokratik sorgulamada, kişiyle kendi arasında hiyerarşik bir düzenek kurmaktadır. Kişi Sokrates'in yönlendirmeli sorularına cevap verdikçe, sürekli monolog-benzeri diyaloglar türetilir. Kendini doğrulatan monolog benzeri diyaloglar, Sokratik sorgulama kullanıldığı takdirde, kişinin kendi düşüncesinden kolaylıkla uzaklaşabileceği yanılgısını üretmektedir. Buradan yola çıkarak, "Sokratik diyalogun zayıf yönlerini bertaraf edebilen ancak aynı amaca hizmet eden diyaloglar kurmak mümkün olabilir mi?" ve "Kurulabilirse bu nasıl mümkün olabilir?" sorusuna cevap bulmak amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Diyalogların en kalıcı, üzerine yeniden dönüp okunabilip analiz edilebiliyor olması nedeniyle iki eser karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çalışmada, 12 Kızgın Adam (1957) filmi ile Gorgias adlı eserler içerik analizi tekniği ile incelenmiştir. Sonuçların, (a) şüphe: önyargı ya da önyargısız (b) konuşma süresi: uzun ya da kısa, (c) demokratik ya da anti-demokratik atmosfer oluşturma, (d) karşıt ya da onaylayan düşüncelerin hakimiyeti, (e) iğneleyici ya da düşündürücü dil, (f) kişinin kendisi ya da problemin kendisi ve (g) süslü ya da sade dil kullanımı olmak üzere yedi kategoride incelenmesi planlanmıştır. 12 Kızgın Adam (1957) filminde, sekiz numaralı jüriyi oynayan Davis, Sokrates'in hiyerarşiyi hissettiren dil kullanımı olmadan düşünme kabiliyeti, ölçülü ve sakin hareketleriyle üstünlüğünü ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın, Sokrates'in ötesinde bir dile geçmek için sokratik sorgulamanın zayıf yönlerini masaya yatırarak bunlardan bazı dersler çıkarılması anlamında önem taşıdığı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sokratik diyalog, Zayıf yönler, Güçlü yönler, 12 Kızgın adam (1957), Gorgias

Abstract

Socratic dialogue is a method of inquiry that Socrates uses to infer the existing knowledge in him by asking guided questions to someone who thinks he knows nothing about any subject. However, Socratic questioning also has some weaknesses. In any Socratic questioning, he establishes a hierarchical mechanism between himself and the person. Continuous monologue-like dialogues are generated by the one responding to Socrates' guided questions. Self-affirming monologue-like dialogues produce an illusion which one can easily get away from one's own thinking. In this direction, the questions of this research are "Is it possible to establish dialogues that can eliminate the weaknesses of Socratic dialogue but serve the same purpose?" and "How is that possible if it can be installed?". Qualitative research method was used; the two works have been examined comparatively: 12 Angry Men (1957) and Gorgias written by Platon. They were analyzed by content analysis technique. It is planned to be examined in seven categories as (a) suspicion: without prejudice or with prejudice, (b) speaking time: long or short, (c) creating a democratic or anti-democratic atmosphere, (d) dominance of opposing or approving opinions, (e) sarcastic or thought-provoking language suggestive language, (f) the person or the problem itself, and (g) the use of ornate or plain language. Davis, playing jury number eight in 12 Angry Men (1957) demonstrates Socrates' superiority with his ability to think without the use of hierarchical language, his temperance and calm actions. It is thought that this study is important in terms of discussing the weaknesses of Socratic inquiry and drawing some lessons from them in order to acquire a language beyond Socrates.

Keywords: Socratic dialogue, Weaknesses, Strengths, 12 Angry men (1957), Gorgias

Problem Durumu

Sokratik diyalog, Sokrates'in (MÖ 469-MÖ 399) herhangi bir konu hakkında hiçbir şey bilmediğini düşünen birisine yönlendirmeli sorular sorarak, onun içindeki var olan bilgiyi çıkarma amacıyla kullandığı bir sorgulama yöntemidir. 21.yy'da hala, düşünmenin sadece kendisine yönelik gerçekleştirilen eğitimlerde (Bozer, 2014; Bozer ve Kurnaz, 2016; Yakar, 2017), farklı disiplinlerin eğitimlerine entegre olarak (Zeybek, 2019) ve terapilerde (Türkçapar, ve Sargın, 2012) tartışma metodunun ayrıcalıklı bir kullanımına rastlanmaktadır.

Sokrates metodunun bu kadar ünlü olmasını sağlayan diyalog, geometri bilmeyen köle olan Menon'a bir kareye bir kare daha eklendiğinde oluşan dikdörtgenin çevresinin ne kadar olacağını sezgisel akıldan (doğrusal orantı) yararlanmasını sağlayarak ona hipotez kurdurmuş olmasıdır (Bağçe, 2016). Sokrates, bu örnekte görüldüğü üzere öğretimi için "ebelik" metaforunu kullanmıştır. Kendisinin ifadesiyle, "Bir ebenin oğlu olmam, kendim de ebelik sanatını anlamam dolayısıyla kendini bana teslim et, suallerime gücün yettiği kadar en doğru şekilde cevap vermeye çalış" (Anıl, 2006) demiştir.

Sokratik diyalog o kadar benimsenmiştir ki, Sokratik diyalogun eleştirel gözle yazıldığı çalışmalar oldukça azdır. Halbuki, Sokratik sorgulamanın bazı zayıf yönleri de bulunmaktadır. Bu yönler, alternatif diyaloglarla karşılaştırıldığında ortaya çıkabilmektedir. Daha da ilginç, Sokratik sorgulama kullanıldığı takdirde, karşıdaki kişinin kendi düşüncesinden kolaylıkla uzaklaşabileceği yanılgısını üretmektedir. Sokrates, gelmiş geçmiş büyük filozoflardan biri sayılmaktadır, o dönemde bu herkes tarafından bilinmektedir. Sokrates ile karşılaşan kişi bu bilginin daha baştan etkisi altındadır. Bu durumda, Kendisinin kendi zamanında kullandığı yöntemin bugünkü çağda herhangi birinin kullanması karşıdaki kişide aynı düzeyde etki etmeyebileceği büyük bir olasılıktır.

Ayrıca, kişinin tutunduğu "duygusal veya duygusal olmayan önyargılar" (Gürses, 2005), "aşırı özgüven" veya "toleranssızlık" gibi kişilik özellikleri veya *yersiz tutarlılık* gibi "akıl yürütme hataları" gibi birçok neden düşünce değişimini güçleştirmektedir. Buradan yola çıkarak, "Sokratik diyalogun zayıf yönlerini bertaraf edebilen ancak aynı amaca hizmet eden diyaloglar kurmak mümkün olabilir mi?" ve "Kurulabilirse bu nasıl mümkün olabilir?" problemi araştırmanın bel kemiğini oluşturmaktadır. Bu çalışmada, bu soruyu cevaplayabilen her diyalog yöntem, Sokratik ötesi diyalog olarak tanımlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Diyalogların özelliklerinin ortaya çıkarılabilmesi için iki farklı eser karşılaştırmalı olarak incelenecektir. Bu durumda, içerik analizi tekniğinin kullanılması planlanmıştır. İçerik analizi, incelenen bir dokümanda önceden hazır bir şekilde verilmemiş temaların gün yüzüne çıkarılmasına destek olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2003 s. 255).

Veri Toplama Araçları

Belirlenen eserler, Platon'un MÖ 380'de yazdığı Gorgias adlı eseri ile Amerikalı yönetmen Sidney Lumet'in 1957'de çektiği 12 Kızgın Adam filmidir. Gorgias adlı eser, güzel söz söyleme sanatı olan retorik gerçekte ne demek olduğunu ortaya koyma amacıyla yazılmış bir eser olması nedeniyle tercih edilmiştir. Sofistlerin ilgisini en çok retorik ve argümantasyon konuları çekmekteydi. Ancak, gerçek filozoflarla sofistler arasında belirgin bir duvarın örüldüğü bir dönemde, sofistler, özellikle Plato ve Sokrates tarafından, retorik insanlara yalancı doğru göstermek yönünden kullanmayı öğrettiklerine dair damgalanmışlardır (Wallace, 2007).

Diğeri, 12 Kızgın Adam filmi ise, jüride yer alan 11 kişinin mahkemede sanık olarak bahsi geçen çocuğun suçlu olduğuna inanıldığı bir ortamda, içlerinden sadece birisinin mantıklı şüpheler ortaya koyarak, diğerlerinin argümanlarının sağlam temellere dayanmadığını ve yavaş yavaş herkesin fikrini değiştirebildiğini gösteren bir eser olması nedeniyle tercih edilmiştir. Çalışmada, 12 Kızgın Adam (1957) eserinin Sokratik yöntem ile ortak ve ortak olmayan yönleri analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, 12 Kızgın Adam (1957) eserinin Sokratik yöntem ile ortak ve ortak olmayan yönlerine ilişkin yedi tema başlığı altında gözlemler sunulmuştur.

(a) Şüphe: Önyargı ya da Önyargsız

Sokrates, tartışmayı yürüttüğü kişinin yargısını kullanarak tartışmayı başlatırken; Davis'in herhangi bir iddiası yoktur (Bkz. Tablo 1).

Tablo 1*Şüpheler: Kişi ya da Konu*

Şüpheler: Kişi (Sokrates)	Şüpheler: Problem (Davis)
Sanatın özü nedir, bu sanatıyla ne yapmaya, ne öğretmeye çalışır, onu öğrenmek isterim (s.4).	- O zaman ne istiyorsun? - Sadece konuşalım istiyorum (12 Kızgın Adam, s. 349, 350).
Şimdi aynı biçimde bize Gorgias'ın sanatının ne olduğunu ve ona nasıl bir ad vermemiz gerektiğini söyle (s.6)	

(b) Konuşma Süresi: Uzun ya da Kısa

Sokrates, konuştuğu kişilerden açık arayla daha fazla konuşmaktadır ancak diğerlerinden kısa konuşmalarını istemektedir. Davis'in bu şekilde bir talebi olmadığı gibi kendisinin yanıtları diğerlerine daha kısa ve özdür (Bkz. Tablo 2).

Tablo 2*Konuşma Süresi: Uzun ya da Kısa*

Konuşma Süresi: Uzun (Sokrates)	Konuşma Süresi: Kısa (Davis)
Yalnız verdiğin sözü tut ve sorularına kısa kısa yanıtlar ver (Gorgias, 449, b)	- Sen de bir satıcı mısın? - Mimarım. (12 Kızgın Adam, s. 1317-1318).
Sana uzun uzun konuşmayı yasaklamış olan benim, bu kadar uzun konuşmam belki bir tutarsızlık oldu ama, yine de bağışlanmayı hak ediyorum; çünkü, kısa konuştuğum zaman beni anlamamıştın." (Gorgias, 466, a)	

(c) Demokratik ya da Anti-Demokratik Atmosfer Oluşturma

Sokratik diyalogda, sorgulama hakkı sürekli olarak Sokrates'tedir. Polos'un Sokrates'e karşı çıktığı durumlar olmuştur. Bu tür zor durumlarda bile, Sokrates kendisine nasıl sorulacağı konusunda yönlendirme yapmaktadır. Genel olarak "soru soran" Sokrates ve "cevap veren" sofistlerdir. Hiyerarşik düzen, Sokrates'in henüz daha gelmeden önce okuyucuya hissettirilmektedir. Gorgias, Kallikles, Khairephon, Polos ve Sokrates'in bir arada olduğu gruba Sokrates geç gelen kişidir. Davis'in bulunduğu jüride herkes eşit hakka sahiptir, düşünce paylaşımında farklı zamanlarda baskınlığı doğal olarak ele almıştır. Jüri üyeleri önyargıyla hareket ettikleri vakit, kendi önyargıları ile yüzleşmeye yönelmektedir (Bkz. Tablo 3).

Tablo 3*Demokratik ya da Anti-Demokratik Atmosfer Oluşturma*

<i>Anti-Demokratik Atmosfer Oluşturma (Sokrates)</i>	<i>Demokratik Atmosfer Oluşturma (Davis)</i>
<p>Sokrates: “Bak Polos, ben sana retorik hakkında ne düşündüğümü anlattım mı ki, sen ikinci soruya geçip, güzel bulup bulmadığımı soruyorsun.”</p> <p>Polos: “Retoriği bir çeşit görenek saydığını söylemedin mi?</p> <p>Sokrates: Mademki zevk vermeyi bu kadar önemsiyorsun, bana zevk verecek küçük bir şey yapar mısın?</p> <p>Polos: Memnuniyetle.</p> <p>Sokrates: Öyleyse sor bakalım bana, aşçılığı ne tür bir sanat olarak görüyorsun? diyerek tartışmayı yeniden devralır. Bunun gibi, “Eğer benim ne düşündüğümü öğrenmek istiyorsan, retoriğin bence dalkavukluğun hangi bölümü olduğunu sor (Gorgias, 463,c)</p>	<ul style="list-style-type: none">- Savunma avukatının yeterince savunma yapmadığını düşündüm. Bazı şeylerin öylece atlanmasına izin verdi, küçük şeylerin.- Ya tanıklar yanılıyorsa?- Ne demek yani? Öyleyse tanık çağırmanın ne anlamı var?- Yanılıyor olamazlar mı? O insanlar gerçeği söylemek için yemin ettiler.- Onlar da insan. İnsanlar hata yapabilir. Yanılıyor olamazlar mı?- Şey, sanmıyorum.- Neden sanmazsınız? (s. 849-853)

(d) Karşıt ya da Onaylayan Düşüncelerin Hâkimiyeti

Sokrates’in sorgulamalarına karşılık olarak verilen cevaplar genellikle tek yönlü biçimde verilmekte; Cevapların sürekli olarak “Haklısın”, “Çok doğru”, “Evet” gibi onaylayıcı olduğu gözlemlenmektedir. Davis ise sorgulamalarının ardından hemen onay görmemekte, Davis her seferinde yeniden karşıtlık vererek konuşmaktadır (Bkz. Tablo 4).

Tablo 4*Karşıt ya da Onaylayan Düşüncelerin Hâkimiyeti*

<i>Onaylayan Düşünceler (Sokrates)</i>	<i>Karşıt Düşüncelerin Hâkimiyeti (Davis)</i>
<p>Sokrates: ...dir. Öyle değil mi?</p> <p>Gorgias: Evet (Gorgias, 455 e) Doğru (Gorgias, 455 e) Öyle görünüyor (Gorgias, 479, e). Elbette (Gorgias, 479 d)</p> <p>Polos: Hiç kuşkusuz (Gorgias, 470 b)</p> <p>Polos: tabii (Gorgias, 470 b)</p>	<ul style="list-style-type: none">- Bunu nereden aldınız?- Dün gece dolaşmaya çıktım.- Çocuğun mahallesine gittim.- Bunu çocuğun evinden iki blok ötede bir rehine dükkanında buldum. Sadece altı dolar.- Sustalı bıçak almak ve satmak kanunlara aykırıdır.- Haklısınız. Yasaları çiğnedim.- Çok iyi bir numaraydı.- Peki bize bunun ne kanıtladığını söyler misiniz?- Belki de bunun gibi on tane bıçak var.- Belki de vardır! (12 Kızgın Adam, s. 1042-1059)

(e) İğneleyici ya da Düşündürücü Dil

Sokrates, retoriğin bir sanat olmadığını savunurken iğneleyici sözlere başvurmuştur. Dalkavukluk, safsatacılık kelimeleri ile benzetimler kurmuştur. Davis, suçluluğu anlamak için çocuğun bireysel geçmiş yaşamını gözler önüne sermiş ve kendisinin suçlu olma ihtimalinin düşünülmesini hak ettiğini ifade etmiştir. Çocuğu ezberden suçlu bulanlara karşı bir kibir veya iğneleyici bir dil sergilememiştir (Bkz. Tablo 5).

Tablo 5***İğneleyici ya da Düşündürücü Dil***

<i>İğneleyici Dil (Sokrates)</i>	<i>Düşündürücü Dil (Davis)</i>
<p>Sokrates: Retoriğin bence ne tür bir sanat olduğunu mu soruyorsun? Polos: Evet. Sokrates: Doğrusunu söylemek gerekirse retoriğin bir sanat olduğunu kabul etmiyorum Polos. Polos: Yani? Sokrates: Bir tür görenek. (Gorgias, s. 462 c)</p> <p>Sokrates: Benim dalkavukluk dediğim de budur ve çirkin bir şeydir; çünkü, iyiyi arayacağı yerde hoş giden arar; bu sözlerim sana Polos. Ayrıca şunu belirtmeliyim ki, dalkavukluk bir sanat değil bir görenektir, çünkü ilgilendiği şeylerin gerçekte nasıl olduğunu ve nasıl yaratıldığını açıklayamaz. (Gorgias, s. 465 a).</p> <p>Beden eğitimine göre süslenme ne ise tıbbaya göre de aşçılık odur; ya da beden eğitimine göre süslenme ne ise, yaşamaya göre de safsatacılık odur; ve tıbbaya göre aşçılık ne ise, yargılamaya göre de retorik odur (Gorgias, s. 465 c).</p>	<ul style="list-style-type: none">- “Bakın, bu çocuk hayatı boyunca itilip kakılmış. Kenar mahallede doğmuş, dokuz yaşındayken annesi ölmüş. Bir buçuk yıl ıslah evinde kalmış, bu arada...- ...babası da kalpazanlıktan hapisteymiş. Bu hayata pek iyi bir başlangıç sayılmaz. Tamam, o saldırgan, sinirli bir çocuk. Hep öyle olmak zorundaydı. Peki sebebini biliyor musunuz? Çünkü her gün bir başkası onu tekmeledi, her gün. 18 yıl sefalet içinde yaşadı. Sanırım ona birkaç kelime de olsa borçluyuz.” (12 Kızgın Adam, s. 407-426)

(f) Kişinin Kendisi ya da Problemin Kendisi

Sokrates, tartışmayı yürüttüğü kişinin kendisini hedef alırken; Davis probleme odaklanmaktadır (Bkz. Tablo 6).

Tablo 6*Kişinin Kendisi ya da Problemin Kendisi*

<i>Kişinin Kendisi (Sokrates)</i>	<i>Problemin Kendisi (Davis)</i>
Sokrates: Ne o Polos, daha bu yaşta belleğin zayıflamaya başlamış; ya yaşlanınca ne olacak? (Gorgias, s. 466 b).	<ul style="list-style-type: none">- Böyle bir durumda ön yargıyı bir tarafa atmak çok zordur. Ne zaman ön yargınızı kullansanız gerçekleri göz ardı edersiniz. (12 Kızgın Adam, s. 3016-3047)- Sen bu çocuğun ölmesini istiyorsun, ama gerçekler için değil, sen istediğin için.- Sen bir sadistsin. Seni-- Bırakın beni! Onu öldüreceğim, onu öldüreceğim!- Gerçekten beni öldürmeyi kastetmiyorsun, değil mi? (12 Kızgın Adam, s. 2238-2279)

(g) Süslü ya da Sade Dil Kullanımı

Sokrates, haklılığını süslü dil kullanımı üzerine otururken; Davis daha sade bir dil kullanmaktadır (Bkz. Tablo 7).

Tablo 7*Süslü ya da Sade Dil Kullanımı*

<i>Süslü Dil Kullanımı (Sokrates)</i>	<i>Sade Dil Kullanımı (Davis)</i>
Sokrates: Retorik konusundaki düşüncelerimi anladın herhalde; beden için aşıcılık ne ise, ruh için de retorik odur (Gorgias, s. 465 e).	<ul style="list-style-type: none">- Sen de bir satıcı mısın?- Mimarım. (12 Kızgın Adam, s. 1317-1318)
Sokrates: ... Çünkü, tıp bir hastayı tedavi etmeden önce, hastanın bünyesini inceler, yaptığı her şeyin nedenlerini bilir ve bunları niçin yaptığını da açıklayabilir. Buna karşılık aşıcılık, yalnızca zevkle uğraşır, amacına beceriksizce ve zevkin yapısını da nedenini de incelemeyi yönelir. Hiçbir şeyi açık seçik olarak göremeyen gerçek bir <i>kör</i> gibi, yalnızca uygulama ve görenek yoluyla, her zaman yapılan şeyleri edinir ve zevki de bu yolla elde etmeye çalışır (Gorgias, s. 501 a).	

Sokrates, soru soran kişidir. haklılığını süslü dil kullanımı üzerine otururken; Davis daha sade bir dil kullanmaktadır (Bkz. Tablo 8).

Tablo 7

Süslü ya da Sade Dil Kullanımı

<i>Süslü Dil Kullanımı (Sokrates)</i>	<i>Sade Dil Kullanımı (Davis)</i>
Sokrates: Retorik konusundaki düşüncelerimi anladın herhalde; beden için aşçılık ne ise, ruh için de retorik odur (Gorgias, s. 465 e). Sokrates: ... Çünkü, tıp bir hastayı tedavi etmeden önce, hastanın bünyesini inceler, yaptığı her şeyin nedenlerini bilir ve bunları niçin yaptığını da açıklayabilir. Buna karşılık aşçılık, yalnızca zevkle uğraşır, amacına beceriksizce ve zevkin yapısını da nedenini de incelemeyen yönelir. Hiçbir şeyi açık seçik olarak göremeyen gerçek bir <i>kör</i> gibi, yalnızca uygulama ve görenek yoluyla, her zaman yapılan şeyleri edinir ve zevki de bu yolla elde etmeye çalışır (Gorgias, s. 501 a).	- Sen de bir satıcı mısın? - Mimarım. (12 Kızgın Adam, s. 1317-1318)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar, (a) şüphe: önyargı ya da önyargısız (b) konuşma süresi: uzun ya da kısa, (c) demokratik ya da anti-demokratik atmosfer oluşturma, (d) karşıt ya da onaylayan düşüncelerin hakimiyeti, (e) iğneleyici ya da düşündürücü dil, (f) kişinin kendisi ya da problemin kendisi ve (g) süslü ya da sade dil kullanımı olmak üzere yedi kategoride incelenmiştir. Sokrates, şüpheyi kendi düşüncesinin doğruluğunu anlamak için değil, karşıt görüşü zayıflatmak için kullanılmaktadır. Sokrates, şüpheyi, karşıdaki kişinin yargısı üzerine doğrultmaktadır (Benson, 2000). Kişilerin kendi düşüncelerinin yanlışlığını hedef alarak çürütme ile başlamaktadır. Diyalogun yapısı, basitçe "... Dir (Burada sunduğu önerme yer almaktadır.). Öyle değil mi?" Evet, Sokrates." şeklindedir. Konuştuğu kişilerden açık arayla daha fazla konuşmaktadır. Sokrates, konuşmasının başlangıcında kısa konuşması için kişileri uyarılarda bulunmaktadır. Yalnız verdiği sözü tut ve sorularına kısa kısa yanıtlar ver (Gorgias, s. 7) der; veya bir süre sonra "Sana uzun uzun konuşmayı yasaklamış olan benim, bu kadar uzun konuşmam belki bir tutarsızlık oldu ama, yine de bağışlanmayı hak ediyorum; çünkü, kısa konuştuğum zaman beni anlamamıştın." (s.31) diyerek uzun konuşma durumunun anlamını yeniden inşa eder. Tartışmaya yön veren her zaman Sokrates olmuştur. Ünder (1994), Sokrates'in sorularına her zaman "Ona ne şüphe", "Elbette", "Öyledir", "Söyle de bileyim" şeklinde kısa ve sürekli kabul edici onaylamalarla karşılık verdiğini dile getirmiştir. Sokrates, zor durumlarda bile kendisine hangi soruların sorulmasını istiyorsa bu şekilde yönlendirmelerde bulunur (Bkz. Tablo 3). Bütün fikirlerin çürütülmesinden sonra en son "Doğrusu nedir? Sokrates, şeklinde kendisinin fikri alınır. Bu fikirlerden sonra tartışma devam etmez. Örneğin, Güzel konuşma sanatı olan retorik için kullandığı kelimeler «dalkavukluk», «safsatacılık» (s. 30) olmuştur. Sürekli retoriğin gerçek bir sanat olmadığını, yapılan işin insanları kandırmak olduğu anlatılmaktadır.

“Zengin olmak, eş dost edinmek ve inandırabilmek için, söz söyleme sanatında olabildiğince usta olmak isterler.” (s. 56). “Retorikten ancak, önce kendi kendimizi, sonra da ana babamızı ve dostlarımızı haksızlık yaptıkları her sefer suçlamak, suçumuzu gizlememek ve onu işleyen, ceza çekip sağlığa kavuşabilsin diye suçu açığa çıkarmak için yararlanılabilir” (s. 58) diyerek, retoriği tek taraflı olarak değerlendirmiştir. “Eğer anımsıyorsan, kimi sanat dallarının yalnızca zevki gözettğini ve yalnızca zevk verdiğini, ayrıca iyi ile kötünün ne olduğunu bilmediğini, buna karşılık kimi sanat dallarının da iyi ile kötüyü bildiğini söylüyordum. Zevk verenler arasında, aşçılığı bir sanat olarak değil, bir görenek olarak koydum; iyilik edenler arasında da tıbbı saydım.” (Gorgias, 500 b) şeklinde ifade ederek retoriğin sadece kötü kullanımına anlam yüklemektedir. Görüldüğü üzere, metaforik anlatımları güçlüdür. Ona göre, tıp ve beden eğitimi hakiki sanat iken, kozmetik yani sofistlik ve aşçılık yani retorik sahte sanatlardır.

12 kızgın adam (1957) filminde, sekiz numaralı jüriyi oynayan Davis, Sokrates’in hiyerarşiyi hissettiren dil kullanımı olmadan düşünme kabiliyeti, ölçülü ve sakin hareketleriyle üstünlüğünü ortaya koymaktadır. Davis, ileri sürülen herhangi bir teze karşı savaş açmamaktadır. Sadece konuşmak istediğini dile getirerek tartışmayı yönlendirmektedir (Bkz. Tablo 1.) Kendi çelişkilerini gözden geçirerek yavaş yavaş ilerler. Şüpheli karşıdaki kişiye değil, konunun merkezine yerleştirir. Davis, söz hakkı aldığı anda veya kendisine sıra geldiğinde, kendisinin oldukça kısa ve net konuştuğu gözlemlenmektedir. Örneğin, “Sen de bir satıcı mısın?” şeklinde sorduklarında “Mimarım.” (12 Kızgın Adam, s. 1317-1318) demiştir. Davis, sorgulamayı problemin kendisine yöneltir, kişi önemsizdir. Karşıt fikir söyleyenle söylemeyen arasında eşit bir mesafe kurmaktadır. Kelime seçimlerinde çok dikkatli, ölçülü ve sadeli oluşu, bu da onun ortamın hedefi olmaktan kurtarmaktadır. Bu karşılaştırmada düşünülmesi gereken bir diğer nokta, Davis’in 11 kişiye karşı tek başına, 11 kişinin çokluğu karşısında baskı hissetmeyişi, oldukça dikkate değerdir. Bir başkasını dinleme becerisi oldukça yüksek, bu da diğerleri tarafından kendilerinin anlaşıldığını düşünmelerini sağlıyor. Durumu genelleştiriyor; kişiselleştirmiyor. Böylece problemin kendisinde kalıyor. Davis’in sözcükleri ise, her zaman oldukça sadedir, süslü bir dil kullanımı yoktur.

Bir diğer dikkat edilmesi gereken nokta, karşılaştırılan iki diyalogun ortam farklılığının olmasıdır. Sokrates’in diyaloglarında düşük riskli, aralarında filozofların bulunduğu serbest bir tartışma ortamı varken, Davis’in ortamı bir çocuğun yaşamına mal olacak derecede yüksek riskli içlerinde rütbe olarak daha yüksek birinin bulunmadığı bir ortam bulunmaktadır. Sokrates ile bir grup sofist akşam yemeğinde bir araya geldikleri zamandır. Gorgias metninde yer alan kişi Gorgias, sofisttir. Ortamlar arasındaki farkın belirleyicilerine, bu nedenle karar verme

süreci eklenmektedir. “Aynen şimdide olduğu gibi, birçok kişi belirli bir yerde toplanmışız ve hepimize yetecek kadar çok yiyecek ve içeceğimiz var;..” (s. 72).

Sokratik Diyalogu incelediği makalesinde Ünder (1994), Sokrates tartışmalarında fikirlerin beklenmedik bir biçimde ortaya çıkmadığını dile getirmektedir. “Karşısındaki kişiyi sürekli çelişkilere düşürerek” sonunda tartışmayı her zaman kazanmakta olduğunu belirtmektedir. Sokratik diyalog, “Öyle değil mi?” şeklinde kendini doğrulatan ve karşıdakini pasif bir cevaplayıcı haline getiren diyalog türü şeklinde tanımlanmaktadır. Sokrates gibi büyük bir filozof böyle bir diyalogun oluşmasını sağlamış, kullandığında diğerleri üzerinde etkili olduğunu gözlemlenmektedir. Sokratik sorgulama kullanıldığı takdirde, kişinin kendi düşüncesinden kolaylıkla uzaklaşabileceği yanılığını üretebilmektedir. Sokratik diyalogun etkili olabilmesi için, Sokrates kadar iyi bir düşünür olunmalıdır ya da Sokrates’in sahip olduğu üne ulaşmış olmak gereklidir. İmkansız olmadığı halde, iyi bir düşünür olmanın başka yolları bulunmaktadır. Bunlardan bir tanesi, Sokrates’in kendisinin ve Sokrates’in konuştuğu kişinin kurduğu diyalogunda kullandığı silahları tanımlamak ve analiz etmektir. Sokratik sorgulamanın haricindeki diyaloglar, bu türde tanımlamanın gerçekleşmesi için oldukça yardımcıdır. Ancak bu şekilde, Sokrates’in sokratik sorgulamanın zayıf yönlerini bertaraf edebilecek yöntemler elde edilebilmektedir. Birisiyle konuşmak, sanılanın aksine gelişmiş güzel bir şey değildir. Diyalog kurmanın çatısı, ne zaman, hangi argümanlarla, hangi üslupla konuşulacağını öğrenilmesiyle oluşmaktadır. Çatının kurulması ve kişisel diyalog tarzlarının oluşturulması için birçok diyalog tarzının ilköğretimden başlayarak üniversiteye kadar öğretilmesi gerekmektedir. Bu konudaki çalışmaların artırılmasıyla birlikte Sokratik ötesi diyalog türlerinin geliştirilerek öte bir dile geçmenin mümkün olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Anıl, Y. Ş. (2006). *Sokrates*. Kastaş Yayınevi, İstanbul.
- Bağçe, S. (2016). Analiz Metodu ve Menon’daki Birinci Geometri Problemi. *VI. Mantık Çalıştayı Kitabı*, 51.
- Benson, H. H. (2000). *Socratic wisdom: the model of knowledge in Plato's early dialogues*. Oxford University Press on Demand.
- Bozer, E. N. (2014). *Ortaöğretim 9-12. sınıf öğrencilerinde sokratik sorgulama beceri ölçüğü geliştirilmesi çalışması* (Doctoral dissertation, Necmettin Erbakan University (Turkey)).
- Bozer, E. N., ve Kurnaz, A. (2016). Uyuyan Zihinleri Uyandırma: Sokratik Sorgulama. *Eğitim Bİlimlerinden Yansımalar*, 153.
- Buber, M. (2012). *I and Thou*. eBookIt. com.
- Gürses, İ. (2005). Önyargının nedenleri. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14(1), 143-161.

- Platon (1999). *Gorgias ya da Retorik Üstüne* (M. Rıfat, S. Rıfat, Çev). Türkiye İş Bankası Yayınları
- Türkçapar, M. H. ve Sargın, A. E. (2012). Bir teknik sokratik sorgulama-yönlendirilmiş keşif. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1, 15-20.
- Ünder, H. (1994). Sokratik diyalog. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 27(2), 639-658.
- Wallace, R. W. (2007). Plato's sophists, intellectual history after 450, and sokrates. In *The Cambridge companion to the age of Pericles* (pp. 215-237). Cambridge University Press.
- Yakar, P. (2017). *Sokratik sorgulama tekniği kullanımının ortaokul öğrencilerinin sosyo-bilimsel konulara yönelik tutumlarına ve fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerine etkisi* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zeybek, G. (2019). Sokratik sorgulama yöntemi ile “Ohm kanunu” konusunun öğretimi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 53-63.

Resimli Çocuk Kitaplarıyla “Göç ve Göçmen” Kavramlarına İlişkin Okur Tepkilerinin İncelenmesi

Dr. Burcu SEL

Milli Eğitim Bakanlığı

burcusel3@gmail.com

Özet

Bu araştırmada hayat bilgisi dersi kapsamında göç temalı resimli çocuk kitapları aracılığıyla ilkököl ikinci sınıf öğrencilerinin göç/göçmen kavramlarına ilişkin okur tepkilerinin tespit edilmesi ve göç/göçmen kavramlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bütüncül tek durum deseninden yararlanılan araştırmanın çalışma grubunu 10'u erkek, 8'i kız olmak üzere ilkököl ikinci sınıfta öğrenim gören 18 öğrenci oluşturmaktadır. Hayat bilgisi dersi kapsamında önceden belirlenen Yolculuk, Bavulumdaki Kırık Fincan ve Taştan Adımlar adlı üç resimli çocuk kitabıyla etkileşimli okumalar gerçekleştirilmiştir. Söz konusu kitaplara yönelik olarak okur tepkilerinin belirlenebilmesi amacıyla her bir kitap okunduktan sonra açık uçlu soruların yer aldığı bir form ve araştırma sonunda ise metafor formu olmak üzere iki veri toplama aracından yararlanılmıştır. Okur tepkilerinin belirlenebilmesine yönelik olarak açık uçlu soru formundan elde edilen verilerin analizinde betimsel analizden ve metafor formundan elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin çocuk kitaplarına metin merkezli tepkilerden daha çok okur merkezli tepkiler verdikleri görülmüştür. Özellikle öğrencilerin göç ve göçmen kavramlarına yönelik kişisel tepkilerini (düşüncelerini/hislerini) ortaya koyabildikleri, kendi yaşamlarındaki tecrübelerle resimli çocuk kitaplarında yer alan hikâyeler arasında ilişki kurabildikleri, bu doğrultuda hikâyedeki olaylara katılmada istekli oldukları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin resimli çocuk kitaplarından yola çıkarak göç kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde hedefe ulaşmak, taşınmak, olumsuzluk yaşamak ve birlikte olmak; göçmen kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde ise bir yerden bir yere hareket eden kimse ve sıkıntı yaşayan kimse olmak üzere alt kategoriler oluştuğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Hayat bilgisi, Metafor, Okur-tepki

Abstract

In this study, it was aimed to determine the reader's reactions to the concepts of migration/immigrant of primary school second grade students and to determine their views on the concepts of migration/immigrant through the children's picture books with the theme of migration within the scope of life studies lesson. The study group of the research, which used the holistic single case design, consists of 18 students, 10 boys and 8 girls, studying in the second grade of primary school. Interactive readings were carried out with three illustrated children's books called Yolculuk, Bavulumdaki Kırık Fincan and Taştan Adımlar, which were determined within the scope of the life studies lesson. In order to determine the reader's reactions to the books in question, two data collection tools were used, a form with open-ended questions after each book was read and a metaphor form at the end of the research. In order to determine the reader's reactions, descriptive analysis was used in the analysis of the data obtained from the open-ended question form and content analysis was used in the analysis of the data obtained from the metaphor form. As a result of the research, it was seen that students gave more reader-centered responses to children's books than text-centered ones. In particular, it was observed that students were able to reveal their personal reactions (thoughts/feelings) towards the concepts of migration and immigrants, they were able to establish a relationship between the experiences in their own lives and the stories in the children's picture books, and accordingly they were willing to participate in the events in the story. In addition, when the metaphors created by the students regarding the concept of migration based on the children's picture books are examined; reaching the goal, moving, experiencing negativity and being together; When the metaphors they have created regarding the concept of immigrant are examined, it is seen that there are sub-categories such as the person who moves from one place to another and the person who has difficulties.

Keywords: Life studies, Metaphor, Reader-reaction

Giriş

Göç kadim zamanlardan bu yana varlığını sürdürmüş, mekanik bir yer değiştirmenin çok daha ötesinde ilişkisel ve çok sayıda değişkeni içerisinde barındıran bütüncül bir kavram olmuştur. İnsanlık tarihinin başlangıcından bu yana göç olgusu ile ortaya konulan insan hareketliliği hem modern hem sosyal yaşamın önemli bileşenlerinden biri haline gelmiştir (Deniz, 2014, s.177). Özellikle globalleşen dünyada çok sayıda farklı sosyal değişkenle birlikte dönüşen uluslararası göç hem nitelik hem nicelik bakımından çeşitli değişikliklere uğrayarak ülkemiz açısından da mevcudiyetini sürdürmektedir (Kolukırmak, 2014, s.37). Türkiye göç bakımından tarihsel süreç boyunca gerek coğrafi ve gerekse stratejik konumu sebebiyle önemli göç güzergâhlarından biri haline gelmiştir (Aktel ve Kaygısız, 2018; Karataş ve Ayyıldız, 2021; Elitok, 2013). Özellikle son dönemde göçmen ve mülteci sayısının giderek arttığı Türkiye’de buna bağlı olarak göçmen çocuk sayısının da giderek fazlaştığı görülmektedir. 2019 yılında Türkiye, dört milyondan fazla insanla dünyanın en büyük kayıtlı mülteci nüfusuna ev sahipliği yapmaya devam etmiş ve bu nüfusun 1,6 milyonunu çocuklar oluşturmuştur (UNICEF, 2019). Göç İdaresi Başkanlığı (2022) verilerine göre ise Türkiye’de 0-18 yaş grubu arasında geçici koruma kapsamında bulunan çocuk sayısı 1.790.119 olmuştur. Görüldüğü üzere Türkiye’de göçe bağlı olarak çocuk sayısı giderek artmaktadır.

Göçle beraber yaşanan hareketlilik mekanik bir hareketlilik olmaktan öte siyasi, sosyal, eğitsel, ekonomik, kültürel olarak pek çok farklı alanı etkilemiş, bu etki alanlarından biri de edebiyat olmuştur. Çağımızda giderek yaygınlaşan göçle birlikte, göç kavramının edebiyat alanında daha fazla yer bulduğu görülmektedir (Uysal ve Şen, 2021, s.66). Bireyleri ve sosyal yaşamı derinden etkileyen faktörlerden biri olan göç ve savaş, bireylerin kendilerini açıklama isteğiyle bir araya gelerek sanatın ve edebiyatın bir parçası olmuş ve söz konusu durum bu yönde devam etmiştir (Altunbay ve Çakır, 2018, s.98). Özellikle çocuk edebiyatı açısından düşünüldüğünde de göç temalı yazınsal unsurlar dikkat çekicidir. Savaşların ve diğer farklı felaketlerin bireyler üzerindeki etkisinin giderek ivme kazanması, mülteci olma durumunu farklı bakış açılarıyla ele alan çocuk kitabı sayısının giderek artmasına katkı sağlamıştır (Bulut, 2018, s.383). Mültecilere ilişkin sayısı giderek artan çocuk kitapları, dünya çapındaki yayıncıların kataloglarında yer almakta ve bu durum zorunlu göçün çeşitli bağlamları ve çocuklar ile ailelerinin karşılaştıkları zorluklar hakkında farkındalık yaratmaktadır (Arizpe, 2021, s.1343). Mültecilik deneyimiyle ilgili çocuk edebiyatı, birçok çocuğun nispeten kısa yaşamlarında uğraşmak zorunda kaldığı hikâyeleri, duyguları ve korkuları paylaşmak ve aynı zamanda klişeleri ve medya mitlerini ortaya çıkarmak için ideal bir bağlam sunmaktadır (Hope,

2008, s.302). Mülteciler ve sığınmacılarla ilgili resimli kitaplar korku, üzüntü ve kafa karışıklığı gibi belirli evrensel duygulara hitap etmektedir (Dolan, 2014, s.95). Bununla birlikte “mültecilik” odaklı çocuk kitapları, mülteci bireylerin hayatlarını ve tecrübelerini farklı perspektiflerden ele alan, gerçekçi ve sorun merkezli birtakım özellikler taşıyan unsurlardır (Çiftçi, 2020, s.23). Melanlıoğlu (2020, s. 166)’nun belirttiği üzere; “çocuklara; yaşanan insanlık dramını çocukça anlatabilmek, ön yargıların ortadan kalkmasına vesile olup empati becerisini geliştirmek, kültürel duyarlılık oluşturmak ve bunu örtük iletilerle çocuğun çıkarım yapmasına izin vererek yapmak ancak çocuk edebiyatının sunduğu imkânlar neticesinde gerçekleşebilir”. Dolayısıyla göç ve göçle ilişkili unsurları barındıran resimli çocuk kitaplarının; çocukların duygularına ve farklı bakış açılarına ilişkin farkındalık geliştirmelerine, evrensel bir kavram olarak göçe ilişkin bütüncül bir bakış açısı oluşturmalarına katkı sağladığı ifade edilebilir.

Tecrübe eksikliğinden ötürü çocukların deneyimlemedikleri olayları kavramada yaşadıkları güçlükleri ortadan kaldırmada fonksiyonel bir role sahip olan çocuk edebiyatı unsurları çocukları sosyal yaşamda yaşanması olası olaylara ve durumlara hazırlamada çeşitli görevler üstlenebilmektedir (Uysal ve Şen, 2021, s. 66). Göç de çocuk edebiyatında bu kapsamda ele alınabilecek tartışmalı konulardan biridir. Mültecilerle ilgili çocuk edebiyatı ürünleriyle birlikte göç deneyimi yaşamamış okuyucuların bile kitaplardaki içerikle duygusal etkileşime girerek mültecilerin durumlarını anlamaya yönelik bir bakış açısı oluşturabilir (Arizpe, 2021). Resimli çocuk kitapları çocukların göçe ilişkin anlayışlarını ve göçmenlere yönelik tutumlarını biçimlendirmede önemli bir rol oynamaktadır (Orgad, Lemish, Rahali ve Floegel, 2021). Bu kitaplar çocukların dış dünyanın üzüntü verici bir problemi olan mültecilik kavramına daha nitelikli bir şekilde yaklaşmalarına olanak sunduğu varsayımına dayanır (Çiftçi, 2020, s.21). İşlevsel bir role sahip olan bu kitaplar şefkat duyma, empatiyle yaklaşma, hoşgörü, adalet, çatışma çözümü ve insan haklarına saygı duyma gibi konuları keşfetmek için ideal bir öğretim fırsatı sunmaktadır (Dolan, 2014, s.95). Diğer bireylerin yaşadığı travmatik olaylara ortak olmak, bu bireylerin deneyimlerini anlamak, çok boyutlu bakış açıları kazanmak bu kitapların eğitici yönlerinden biridir.

Söz konusu göç temalı kitaplar hem yerleşik yaşamda hayatlarına devam eden çocuklara sağladığı katkılar kadar hem de göçmen çocuklar açısından önemli işlevsellikler taşımaktadır. Bu kitapların tüm çocukları zulüm, kaçış ve yeniden yerleşim deneyimleri hakkında eğitmek ve aynı zamanda mülteci okuyuculara yeni bir ülkede yeni bir yaşam ve gelecek için umut olduğuna dair güvence vermek gibi ikili bir işlevi söz konusudur (Hope, 2007, s.7). Resimli

çocuk kitapları aracılığıyla göçmen çocuklar da deneyimlerinin onaylandığını görürler (Lamme, Fu ve Lowery, 2004). Çocuklar bir sınıf ortamında bir ebeveyn veya bir öğretmen eşliğinde engellilik, aile ayrılıkları, yas ve savaşın etkileri gibi sorun alanlarını temele alan kitapları okurken güvenli ve destekleyici bir ortamın oluşmasıyla sorunları tartışabilir ve yaşamları boyunca tekrar edebilecek temalarla ilgilenmeye başlayabilirler (Hope, 2007, s.1). Çocuk kitapları aracılığıyla ilköğretim sınıflarında göçle ilgili tartışmaların gerçekleştirilmesi küçük çocukların çocuk kitapları aracılığıyla göçle ilgili sorunları adlandırmalarına, tepki vermelerine ve analiz etmelerine yardımcı olma fırsatı oluşturmaktadır (Braden, 2019). Bu doğrultuda bu araştırmada hayat bilgisi dersi kapsamında göç temalı resimli çocuk kitapları aracılığıyla ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin göç/göçmen kavramlarına ilişkin okur tepkilerinin tespit edilmesi ve göç/göçmen kavramlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada hayat bilgisi dersi kapsamında göç temalı resimli çocuk kitapları aracılığıyla ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin göç/göçmen kavramlarına ilişkin okur tepkilerinin tespit edilmesi ve göç/göçmen kavramlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda durum araştırması yönteminden faydalanılmıştır. Araştırmanın bağlamını göçmen öğrencilerin yoğunlukla olduğu bir devlet ilkokulunun ikinci sınıfı oluşturmaktadır. Durum araştırmalarının güçlü yönlerinden biri, bağlamın hem nedenlerin hem de sonuçların güçlü bir belirleyicisi olduğunu kabul ederek etkileri gerçek bağlamlarda ortaya koyabilmeleridir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007, s.253). Ayrıca tek bir analiz biriminin olmasından, göç ve göçmenlik kavramlarının tek bir bağlam üzerinden incelenmesinden dolayı bütüncül tek durum deseninden yararlanılmıştır.

Araştırma kapsamında öncelikli olarak hayat bilgisi dersi “Ülkemizde Hayat” ünitesinde yer alan ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların yaşam şekillerine ve alışkanlıklarına saygı duyar (*Ülkelerinden zorunlu veya isteğe bağlı göç etmiş kişilerden hareketle konu açıklanır*)” kazanımından yola çıkılmıştır. Bu kapsamda göç/göçmen temalı üç resimli çocuk kitabı belirlenmiştir. Bunlardan ilki bir mülteci ailenin yolculuğunu anlatan Margriet Ruurs tarafından kaleme alınan “Taştan Adımlar” adlı resimli çocuk kitabıdır. Bir diğeri Chris Naylor tarafından yazılan ve kasabaya elinde bavulla gelen bir yabancıнын başına gelenlerin anlatıldığı “Bavulumdaki Kırık Fincan” adlı resimli çocuk kitabıdır. Son kitap ise Francesca Sanna tarafından yazılan, savaştan kaçan bir kız çocuğunun hikâyesinin konu edildiği “Yolculuk” adlı

resimli çocuk kitabıdır. Söz konusu kitaplar aracılığıyla okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere etkileşimli okuma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Durum araştırmaları daha temsil edilebilir ve daha geniş bir bakış açısı oluşturmak için çok sayıda ortamı veya katılımcıyı araştıran çalışmaların aksine, kendi başına derinlemesine incelemeye izin veren bir birim/öge olarak değerlidir (Saldana, 2011, s.8). Araştırmanın çalışma grubunu 10'u erkek, 8'i kız olmak üzere ilkökul ikinci sınıfta öğrenim gören 18 öğrenci oluşturmaktadır. Ayrıca araştırmanın gerçekleştirildiği sınıfın bağlı bulunduğu okul ve sosyokültürel çevrede çok sayıda geçici koruma altında olan öğrenci bulunmaktadır.

Veri toplama Araçları

Araştırmada söz konusu kitaplara yönelik olarak okur tepkilerinin belirlenebilmesi amacıyla her bir kitap okunduktan sonra Hancock (2008) tarafından hazırlanan açık uçlu soruların yer aldığı form ve araştırma sonunda araştırmacı tarafından hazırlanan metafor formu olmak üzere iki veri toplama aracından yararlanılmıştır. Hancock (2008, s.424) tarafından hazırlanan açık uçlu sorular şu şekildedir:

- Kitap kendini nasıl hissetmeni sağladı? (estetik)
- Kitabın kendi hayatınla veya tanıdığın biri ile ilgili hatırlattığı şeyler var mı? Varsa bunlar neler? (deneyimsel)
- Kitaptan çıkardığın anlamlar neler? Sence bu kitap sana hangi mesajları veriyor? (yorumlayıcı)
- Kitaptaki karakterlerden biri olmak isteseydin kimi/neyi seçerdin ve neler yapmak isterdin? (bilişsel)

Söz konusu açık uçlu soru formu her bir kitaba ilişkin etkileşimli okuma süreci tamamlandıktan sonra her bir kitap ayrı ayrı göz önünde bulundurularak öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan metafor formu ise “bana göre göç..... gibidir; çünkü.....” ve “bana göre göçmen.....gibidir; çünkü.....” ifadelerinden oluşmaktadır. Öğrencilere öncelikle olarak söz konusu metafor formuna yabancı olabilecekleri göz önünde bulundurularak araştırmacı tarafından metafor formunun nasıl doldurulacağı anlatılmış, sonrasında göç ve göçmen kavramlarının her birine ilişkin üç metafor yazmaları gerektiği ifade edilmiştir. Söz konusu form üç resimli çocuk kitabıyla etkileşimli okumalar gerçekleştirildikten sonra öğrenciler tarafından doldurulmuştur.

Verilerin Analizi

Okur tepkilerinin belirlenebilmesine yönelik açık uçlu soru formundan elde edilen verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Bu kapsamda Wollman-Bonilla ve Werchadlo (1995, s.564-565) tarafından ortaya konulan kategoriler temele alınmıştır. Söz konusu kategoriler okur merkez merkezli (kişisel tepkiler, hikâye ile deneyimleri arasında ilişki kurma, hikâyedeki olaylara katılma isteği) ve metin merkezli (hikâyeyi yeniden anlatma, karakterleri anlama, soru sorma, tahmin etme) yanıtlar olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Ayrıca metin merkezli yanıtlar bölümüne Ulusoy (2016) tarafından ana fikir bulma başlığı eklenmiştir. Metafor formundan elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır. Öğrenciler göç ve göçmen kavramına yönelik olarak toplamda 75 metafor oluşturmuştur. Bunlardan 6 boş ve 10 geçersiz metafor cümlesi analiz dışı bırakılmıştır.

Bulgular

Göç Temalı Resimli Çocuk Kitaplarına Yönelik Okur Tepkileri

Öğrencilerin göç temalı resimli çocuk kitaplarına yönelik verdikleri okur ve metin merkezli yanıtlar Tablo 1’de belirtildiği gibidir:

Tablo 1

Göç Temalı Resimli Çocuk Kitaplarına Yönelik Okur Tepkileri

	Taştan Adımlar	Bavulumdaki Kırık Fincan	Yolculuk
<i>Okur merkezli cevaplar</i>			
Kişisel tepkiler (düşünceler/hisler)	16	14	17
Hikâye ile deneyimleri arasında bağlantı kurma	13	10	12
Hikâyedeki olaylara katılma isteği	9	8	10
Toplam	38	32	39
<i>Metin merkezli cevaplar</i>			
Hikâyeyi yeniden anlatma	2	4	2
Karakterleri anlama	7	7	5
Soru sorma	-	-	-
Tahmin etme	-	-	-
Ana fikir	6	4	8
Toplam	15	15	15

Tablo 1’de de görüldüğü üzere öğrencilerin göç temalı resimli çocuk kitaplarına metin merkezli tepkilerden daha çok okur merkezli tepkiler verdikleri görülmüştür. Özellikle öğrencilerin göç ve göçmen kavramlarına yönelik kişisel tepkilerini (düşüncelerini/hislerini) ortaya koyabildikleri, kendi yaşamlarındaki tecrübelerle resimli çocuk kitaplarında yer alan hikâyeler arasında ilişki kurabildikleri, bu doğrultuda hikâyedeki olaylara katılmada istekli oldukları görülmüştür. Okur merkezli cevaplar bölümünde her üç kitap kapsamında sırasıyla kişisel tepkiler, hikâye ile deneyimleri arasında bağlantı kurma, hikâyedeki olaylara katılma isteği bağlamında cevaplar verildiği görülmektedir. Metin merkezli cevaplar kapsamında Taştan Adımlar ve Bavulumdaki Kırık Fincan adlı kitaplarda sırasıyla karakterleri anlama, ana fikir ve hikâyeyi yeniden anlatma; Yolculuk adlı kitapta ise sırasıyla ana fikir, karakterleri anlama ve hikâyeyi yeniden anlatma bağlamında cevaplar verildiği görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin kitaplarda yer alan karakterleri anladıkları, empati ifadeleri kullandıkları ancak soru sorma ve tahmin etme boyutunda yanıt vermedikleri görülmektedir.

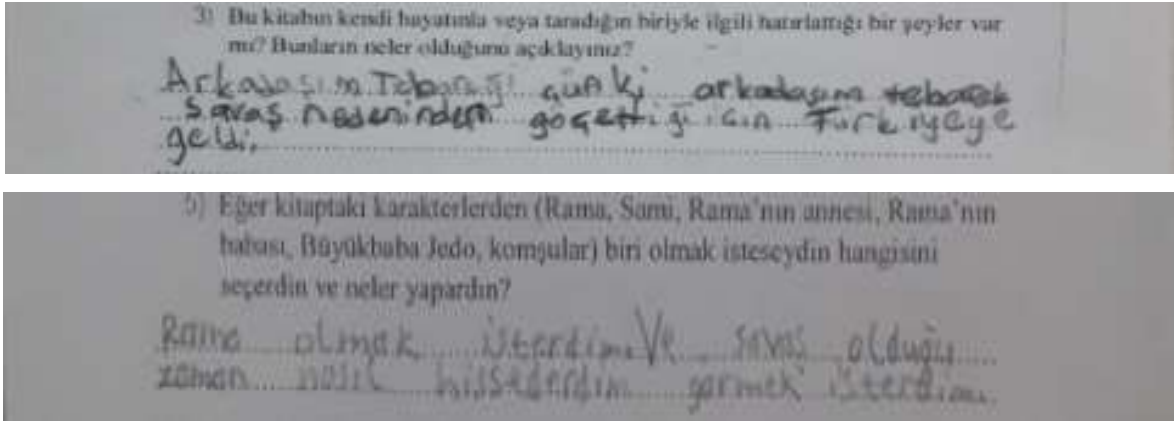
Kişisel tepkiler (düşünceler/hisler), hikâye ile deneyimleri arasında bağlantı kurma, hikâyedeki olaylara katılma isteği doğrultusunda öğrencilerin ortaya koyduğu okur merkezli yanıtlardan bazı örnekler aşağıda belirtildiği gibidir:

1) Kitap kendini nasıl hissetmeni sağladı?
Dava... Davanın hissettirdiği... Çiğdem... arkadaşlarından habersiz...
Kavulmuş... Liza... bunda... istediğini... isin... Davanın hissettirdiği...
Sarımsak... malla... hissettirdiği... sızma... veyahut... köpek... Pamen...
Ollular... ve... Allıdaki Fesmi... görüldüğü... ve... Allıdaki... herşeyi... yap... Uğur

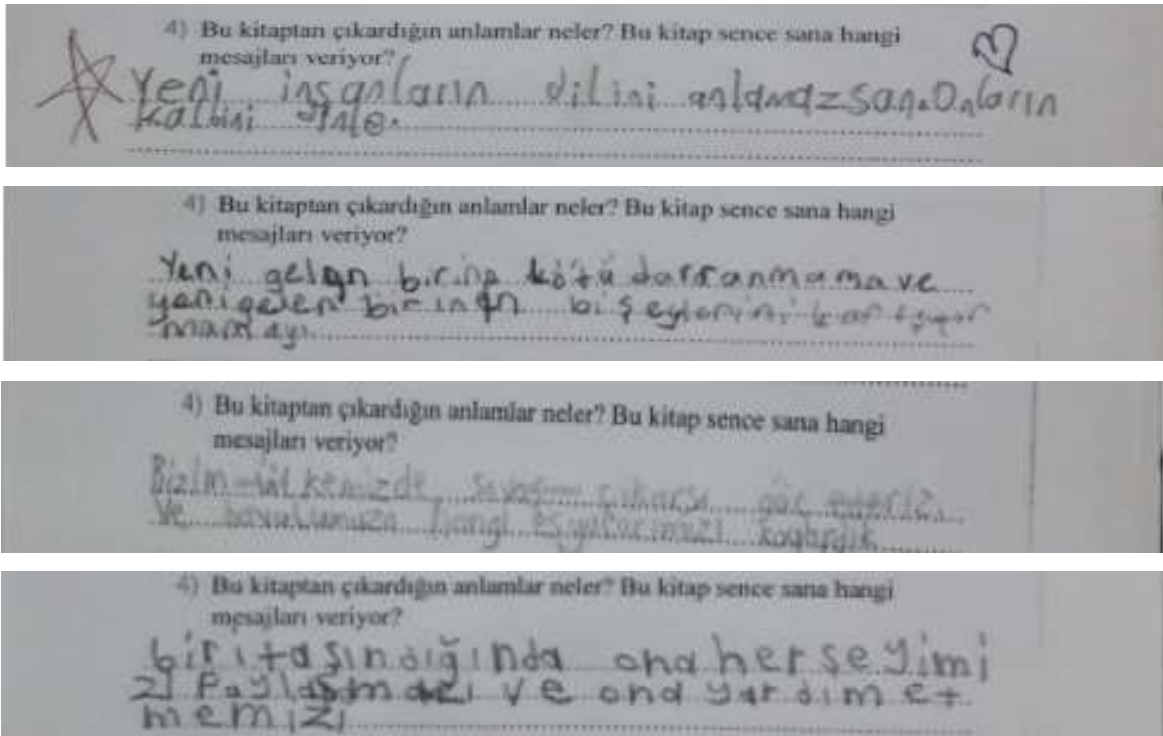
1) Kitap kendini nasıl hissetmeni sağladı?
üzgün mü... Suz... tedirgin... oluyordum.

3) Bu kitabın kendi hayatıyla veya tanıdığı biriyle ilgili hatırlattığı bir şeyler var mı? Bunların neler olduğunu açıklayınız?
Anjemin... arkadaşları... Dava... Belarus’tan...
gelmiş... Sovyet’ten... geldi.

3) Bu kitabın kendi hayatıyla veya tanıdığı biriyle ilgili hatırlattığı bir şeyler var mı? Bunların neler olduğunu açıklayınız?
Mesela... benim... sınıfında... t... t... arkadaşım...
sabah... u... k... bir... t... Rusya’dan... diğer...
diğer... arkadaşları... bir... gelmiş...



Hikayeyi yeniden anlatma, karakterleri anlama ve ana fikir doğrultusunda öğrencilerin ortaya koyduğu okur merkezli yanıtlardan bazı örnekler aşağıda belirtildiği gibidir:



Göç ve Göçmen Kavramlarına İlişkin Metaforlar

Öğrencilerin resimli çocuk kitaplarından yola çıkarak oluşturdukları göç ve göçmen kavramlarına ilişkin metaforlar Tablo 2'de belirtildiği gibidir:

Tablo 2

	Kategori	Metaforlar	Kod
Göç	Hedefe ulaşmak (f=14)	Tren	E1, E2, E4, E7, K1
		Gemi	K3, K4
		Taşıt	K4
		Uçak	K1, K4, K5, E7, E8
		Uzun yol	K1
	Taşınmak (f=5)	Bavul	K3, E3
		Valiz	K2
		Örümcek	E7
		Mevsim	E4
	Olumsuzluk yaşamak (f=11)	Kıtlık	K2, E1, E5, E8
		Savaş	E1, E5, E8, K2
		Üzüntü	E3
		Umutsuzluk	E2
		Zorunluluk	E2
	Birlikte olmak (f=3)	Topluluk	E4, K5
Komşuluk		E6	
Göçmen	Bir yerden bir yere hareket eden kimse (f=23)	Kuşlar	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, K1, K2, K3, K4, K5
		Uçak	E1, K2
		Bulut	E4
		Nehir	E4
		Leylek	E6
		Araba	E7
		Bavul	K3
		Ayakkabı	K3
		Tren	K5
		Gemi	E5
	Sıkıntı yaşayan kimse (f=3)	Solmuş çiçek	E7
		Evsiz	K5
		Fırtına	E8

Tablo 2’de de görüldüğü üzere öğrencilerin resimli çocuk kitaplarından yola çıkarak göç kavramına ilişkin sırasıyla hedefe ulaşmak (f=14), olumsuzluk yaşamak (f=11), taşınmak (f=5) ve birlikte olmak (f=3) metaforlarını ortaya koydukları görülmektedir. Göçmen kavramına ilişkin olarak ise bir yerden bir yere hareket eden kimse (f=23) ve sıkıntı yaşayan kimse (f=3) metaforlarını oluşturdukları görülmektedir.

Öğrencilerin göç ve göçmen kavramlarına ilişkin oluşturdukları metaforlardan bazı örnekler aşağıda belirtildiği gibidir:

• Bana göre göç... topluluk gibidir, çünkü
1. insan gitmez... binlerce insan gelir...

• Bana göre göç... mevsim gibidir, çünkü
mevsimlerde göç eder.

• Bana göre göç... topluluk gibidir, çünkü
bir kişi... diğer binlerce kişi... gelir...

• Bana göre göçmen sırsızları gibidir, çünkü
evleri - sabit - olmadığı için göç ederler.

• Bana göre göçmen... hayvanlar gibidir, çünkü
onlar... hayvanlar... sevgi, aldatma için... sevdiklerini terk ederler.

• Bana göre göçmen... Ayaklılar gibidir, çünkü
Ayaklılar... sibirya... göç ederler.

Tartışma

Bu araştırmada hayat bilgisi dersi kapsamında göç temalı resimli çocuk kitapları aracılığıyla ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin göç/göçmen kavramlarına ilişkin okur tepkilerinin tespit edilmesi ve göç/göçmen kavramlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin göç temalı resimli çocuk kitaplarına

metin merkezli tepkilerden daha çok okur merkezli tepkiler verdikleri, kişisel tepkilerini (düşüncelerini/hislerini) ortaya koyabildikleri, kendi yaşamlarındaki tecrübelerle resimli çocuk kitaplarında yer alan hikâyeler arasında ilişki kurabildikleri, bu doğrultuda hikâyedeki olaylara katılmada istekli oldukları görülmüştür. Alanyazında bu doğrultuda gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde (Çevik ve Müldür, 2019; Karagöz, 2018; Kaya Tosun ve Doğan, 2020; Ulusoy, 2016; Uysal ve Ateş, 2020; Yekeler ve Ulusoy, 2017; Yıldırım, Sönmez, Çetinkaya ve Akyüz, 2021) çocukların benzer bir biçimde okur merkezli tepkilerden daha çok metin merkezli tepkiler verdikleri görülmektedir. Doğrudan var olan hikayeyi yeniden anlatmak ya da özetlemek yerine kişisel tepkiler ortaya koyabildikleri, bireysel duygu ve düşüncelerini yansıtabildikleri, kitaplarda yer alan karakterleri anladıklarına ilişkin empati ve hoşgörü ifadelerini kullandıkları görülmektedir. Bu doğrultuda özellikle katılımcıların sınıf içerisinde ve yakın çevresinde yaşayan geçici koruma altında bulunan öğrencilerden örnekler verdikleri görülmektedir. Dolayısıyla yaşadıkları sosyal bağlamdaki deneyimlerin bu süreçte etkili olduğu ifade edilebilir. Ayrıca okudukları göç temalı çocuk kitapları bu deneyimleri, tepkileri, duygu ve düşüncüleri ortaya çıkarmada itici bir güç olarak işlevsel hale gelmektedir.

Katılımcıların resimli çocuk kitaplarından yola çıkarak göç kavramına ilişkin sırasıyla hedefe ulaşmak, olumsuzluk yaşamak, taşınmak ve birlikte olmak metaforlarını; göçmen kavramına ilişkin olarak ise bir yerden bir yere hareket eden kimse ve sıkıntı yaşayan kimse metaforlarını oluşturdukları görülmüştür. Göç, göçmen ve mülteci kavramlarına yönelik gerçekleştirilen metafor temelli araştırmalarda da seyahat etmek, gitmek (Duran, 2019), yolculuk (Kılınç, Karayel ve Koyuncu, 2018), mekân değişimi (Türk ve Atasoy, 2020), zorunluluktan dolayı yer değiştiren kişi (Irmak, 2019), ulaşma ve ulaşmak (Duran, 2019; Kılınç, Karayel ve Koyuncu, 2018; Tıkman, Yıldırım ve Şentürk, 2017), taşınma ve taşınmak (Canbaba, 2018; Kılınç, Karayel ve Koyuncu, 2018; Tıkman, Yıldırım ve Şentürk, 2017) gibi benzer metaforlara ulaşıldığı görülmektedir. Bu araştırmada en sıklıkla ortaya konulan metaforun oluşturduğu kategorilerden biri de “olumsuzluk yaşamak”tır. Bu bağlamda alanyazında gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde olumsuz duygular (Duran, 2019), olumsuz (tepkisel) yaklaşım (Karagözoğlu, 2017), olumsuzlukların kaynağı (Türk ve Atasoy, 2020), bünyesinde olumsuz özellikler barındırma (Irmak, 2019) ve olumsuz kavramlar (Canbaba, 2018) olmak üzere benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Ayrıca katılımcılar tarafından en sıklıkla ele alınan metaforun kuşlar olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda araştırmanın bu bulgusu göç ve göçmen kavramlarına odaklanan ve metaforik bir yaklaşım benimseyen bazı araştırmalarla örtüşmektedir. Örneğin söz konusu bulgunun kuş metaforunun

sıklıkla kullanım açısından ilk sıralarda yer aldığı Canbaba (2018), Çetin, Kılcan, Güneş ve Çepni (2015), Duran (2019), Irmak (2019); Karagözoğlu (2017), Tıkman, Yıldırım ve Şentürk, (2017), Türk ve Atasoy (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Sıklıkla “bir yerden bir yere giden kimse” olarak tanımlanan “göçmen” kavramının bu yönüyle daha çok “hareketlilik” ve “yer değiştirme” olarak açıklandığı görülmektedir.

Sonuç

Göç gibi travmatik bir kavramın edebi unsurlarla bir araya gelmesi göç etmek durumunda kalmış çocukların dışında varış ülkesinde yaşayan çocukların da söz konusu problemlerle ilgili farkındalık kazanmasına temel oluşturabilir (Uysal ve Şen, 2021, s.66). Kaldı ki bu kitaplar aracılığıyla çocuklar farklı kimselerin tecrübe ettikleri acılarla ortak paydada buluşabilir, onları anlayarak bireysel anlamda tepki gösterebilirler (Çiftçi, 2020, s.23). Bu araştırma sonucunda göç temalı resimli çocuk kitaplarının çocukların göç ve göçmen kavramına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmada aracı ve kolaylaştırıcı bir rol üstlendiği söylenebilir. Özellikle göç ve göçmenlik gibi tartışmalı bir konunun öğretimine dayalı olarak resimli çocuk kitaplarının, çocuklarının var olan görüşlerine ışık tutmada etkin bir materyal olarak kullanılabilmesi ifade edilebilir. Bu bağlamda öğrencilerin göç temalı resimli çocuk kitaplarına metin merkezli tepkilerden daha çok okur merkezli tepkiler verdikleri; diğer bir ifadeyle kişisel tepkilerini (düşüncelerini/hislerini) ortaya koyabildikleri, kendi yaşamlarındaki tecrübelerle resimli çocuk kitaplarında yer alan hikâyeler arasında ilişki kurabildikleri, hikâyede yaşanan olaylara katılmada istekli oldukları görülmüştür. Ancak burada dikkat çekilmesi gereken hususlardan biri çocuklara sunulan göç temalı resimli çocuk kitaplarının oluşturmaya çalıştığı perspektifin niteliğidir. Uzmanlar, çocuklar için mültecilerle ilgili kitapların mülteciler konusunu araştırmak için yararlı olabileceğini ortaya koymuşlar, ancak aynı zamanda dünyadaki zorunlu hareket hakkında basit ve basmakalıp anlayışları sürdürebilecekleri konusunda da uyarılmışlardır (Tomsic ve Zbaracki, 2022, s.1). Dolayısıyla göç ve göçmen kavramına odaklanan, pek çok eğitsel değer taşıyan resimli çocuk kitaplarının niteliğinin sorgulanarak eğitsel süreçlere dâhil edilmesi önemli hale gelmektedir.

Öneriler

Göç ve göçmen kavramları kapsamında resimli çocuk kitaplarının eğitsel süreçlerde nasıl daha etkin bir şekilde kullanılabilmesinin ortaya konması gerek öğretmenlere gerek politika

uygulayıcılara çeşitli pedagojik perspektifler sağlayabilir. Bu nedenle gerek eğitsel süreçlerde var olan durumunun ortaya konulması gerekse çocukların göç/göçmen kavramlarına ilişkin görüşlerinin farklı değişkenler göz önünde bulundurularak incelenmesine yönelik olarak ilişkisel ve betimsel araştırmalar yürütülebilir. Bununla birlikte bu çalışmada öğrencilerin gerek göç gerekse göçmen kavramına ilişkin olarak “olumsuzluk yaşamak/sıkıntı yaşamak” gibi olumsuz metaforlar oluşturdukları görülmektedir. Bu durumun altında yatan çeşitli faktörlerin ortaya konulabilmesine yönelik çeşitli araştırmalar gerçekleştirilebilir. Ayrıca bu araştırmada varış ülkesinde yaşayan öğrencilerin göç ve göçmen kavramlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Göç/ göçmen temalı resimli çocuk kitapları aracılığıyla göçmen çocukların da görüşlerinin ortaya çıkarılması ve karşılaştırılması önemli hale gelebilir.

Kaynakça

- Aktel, M. ve Kaygısız, Ü. (2018). Türkiye’de göç yönetimi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23(2), 579-604.
- Altunbay, M., ve Çakır E. (2018). Çocuk edebiyatı ürünlerinde savaş ve göç olgusu (“Uçurtma Avcısı” ve “Kuş Olsam Evime Uçsam” adlı eserler örnekleme). *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 96-110. DOI: 10.19126/suje.380058
- Arizpe, E. (2021). Migrant shoes and forced walking in children’s literature about refugees: Material testimony and embodied simulation. *Migration Studies*, 9(3), 1343-1360. <https://doi.org/10.1093/migration/mnz047>
- Braden, E. G. (2019). Do you have papers?: Latinx third graders analyze immigration policy through critical multicultural literature. *Children's Literature in Education*, 50(4), 464-480. <https://doi.org/10.1007/s10583-018-9359-5>
- Bulut, S. (2018). Çocuk edebiyatına sığınanlar: zorunlu göç öyküleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 383-410. <https://doi.org/10.26466/opus.406296>
- Canbaba, Z. (2018). *Ortaöğretim öğrencilerinin nüfus ve göç kavramına ilişkin algılarının metafor yöntemi ile incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Çetin, B., Kılcan, B., Güneş, C. ve Çepni, O. (2015). Examining Secondary School Students’ Perceptions of the Concept of Migration: A Qualitative Study. *International Journal of Education*. 7(3), 97-120. <http://dx.doi.org/10.5296/ije.v7i3.8025>
- Çevik, A., ve Müldür, M. (2019). “Vapurları Seven Çocuk” adlı kitabın okur-tepki teorisi ile değerlendirilmesi. *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, 7(3), 40-50.

- Çiftçi, F. (2020). *Mültecilik temalı çocuk edebiyatı ürünlerinin 7. sınıf Türkçe derslerinde öğrencilerin mültecilere yönelik tutumlarına etkisi* (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Deniz, T. (2014). Uluslararası göç sorunu perspektifinde Türkiye. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 181, 175-204.
- Dolan, A. (2014). Intercultural education, picturebooks and refugees: Approaches for language teachers. *Children's Literature in English Language Education*, 2(1), 92– 109.
- Duran, Ç. (2019). *Coğrafya öğretiminde göç üzerine metaforik bir çalışma* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Elitok, S. P. (2013). Turkish migration policy over the last decade: A gradual shift towards better management and good governance. *Turkish Policy Quarterly*, 12(1), 161-172.
- Göç İdaresi Başkanlığı (2022). *Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyelilerin yaş ve cinsiyete göre dağılımı*. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>.
- Hancock, M. R. (2008). *A celebration of literature and response: Children, books, and teachers in K-8 classrooms*. Pearson-Merrill Prentice Hall.
- Hope, J. (2007). Flightlines: exploring early readers for children about the refugee experience. *In FORUM: For Promoting 3-19 Comprehensive Education*, 49(3), 289-298.
- Hope, J. (2008). “One day we had to run”: The development of the refugee identity in children’s literature and its function in education. *Children's Literature in Education*, 39(4), 295–305. DOI 10.1007/s10583-008-9072-x
- İrmak, C. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin mülteci kavramına ilişkin algılarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karataş, K. ve Ayyıldız, A. A. (2021). Bugünün Türkiye’inde göç gerçeği: Küresel hareketliliğin neresindeyiz. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 473-500. DOI: 10.17932/IAU.IAUSBD.2021.021/iausbd_v13i2007
- Karagöz, B. (2018). Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin resimli çocuk kitaplarına ilişkin tepkileri üzerine bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1198-1218. <https://doi.org/10.16916/aded.429948>
- Karagözoğlu, N. (2017). Ortaokul öğrencilerine göre “mülteci” according to secondary school students, *Current Debates In*, 5, 507- 527.
- Kaya Tosun, D. ve Doğan, B. (2020). Okuma çemberlerinin Okuduğunu anlama ile akıcı okuma üzerindeki etkileri ve okur tepkileri: Bir karma yöntem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 45(203), 153-176. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8716>
- Kılınç, F. E., Karayel, F. ve Koyuncu, M. (2018). Türk ve Suriyeli çocukların göç kavramına ilişkin metaforlarının belirlenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 18, 37-54. <https://doi.org/10.21560/spcd.v18i39974.441670>

- Kolukırcık, S. (2014). Uluslararası göç ve Türkiye: Yerel uygulamalar ve görünümler. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 6(2), 37-53.
- Lamme, L. L., Fu, D. ve Lowery, R. M. (2004). Immigrants as portrayed in children's picture books. *The Social Studies*, 95(3), 123-129. <https://doi.org/10.3200/TSSS.95.3.123-130>
- Melanlıoğlu, D. (2020). Çocuk edebiyatındaki kayıp mültecilerin izinde duyarlılık eğitimi. *Journal of Turkology*, 30(1) , 161-179.
- Orgad, S., Lemish, D., Rahali, M. ve Floegel, D. (2021). Representations of migration in UK and US children's picture books in the Trump and Brexit era. *Journal of Children and Media*, 15(4), 549-567. <https://doi.org/10.1080/17482798.2021.1882517>
- Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. Oxford University.
- Tıkman, F., Yıldırım, E. ve Şentürk, M. (2017). Göç metaforuna yolculuk: Bir fenomenolojik çalışma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 104-126. <https://doi.org/10.31834/kilissbd.349853>
- Türk, H. ve Atasoy, E. (2020). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin zihninde göç olgusu: Bir metafor analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (55), 26-44. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.550258>
- Ulusoy, M. (2016). Resimli çocuk kitapları ve okur-tepki teorisi. *İlköğretim Online*, 15(2), 487-497. <https://doi.org/10.17051/io.2016.02208>
- UNICEF (2019). *UNICEF Turkey Humanitarian Situation Report* <https://www.unicef.org/public/uploads/files/UNICEF%20Turkey%20Humanitarian%20Situation%20Report%20No.%2036%20-%20End-Year%202019.pdf>.
- Uysal, P. K. ve Ateş, S. (2020). Okur-Tepki Teorisi: Küçük Kara Balık Örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 777-796. <https://doi.org/10.16916/aded.713103>
- Uysal, S. S. ve Şen, E. (2021). "Kuş olsam evime uçsam" adlı çocuk edebiyatı yapıtının göç olgusu açısından incelenmesi. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 4(1), 62-79. <https://doi.org/10.47935/ceded.917727>
- Wollman-Bonilla, J. ve Werchadlo, B. (1995). Literature response journals in a first-grade classroom. *Language Arts*, 72, 562-570.
- Yıldırım, K., Sönmez, M., Çetinkaya, F. Ç., ve Akyüz, S. (2021). Üstün yetenekli öğrencilerin küresel salgın sürecinde ev etkinlikleri, okur tepkileri ve anlama durumlarının incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 690-710. <https://doi.org/10.21666/muefd.869258>
- Yekeler, A. D., ve Ulusoy, M. (2017). İlkokul öğrencilerinin bilgi verici resimli çocuk kitaplarına yönelik tepkileri. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 20-39.
- Tomsic, M. ve Zbaracki, M. D. (2022). It's all about the story: Personal narratives in children's literature about refugees. *British Educational Research Journal*. 1-19. <https://doi.org/10.1002/berj.3798>

Etkili Öğretim İçin Teknoloji Gerekli Mi? Öğretmen Adaylarının Perspektifinden Bir Çalışma

Tezcan KARTAL

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir

tkartal@ahievran.edu.tr

Büşra KARTAL

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir

busra.kartal@ahievran.edu.tr

Özet

Öğretmenlerin teknoloji kullanımını etkileyen faktörler arasında öğretime dair inançları, teknolojiye dair algıladıkları değer ve teknoloji ile olan deneyimleri etkili bir rol oynamaktadır. Pek çok araştırma bu faktörler arasındaki ilişkiyi ve bu faktörlerin teknoloji üzerindeki etkisini büyük örneklemelerden nicel veriler toplayarak incelemiştir. Kesitsel tarama deseni kullanılarak tasarlanan bu çalışmada öğretmen adaylarının etkili öğretime dair tanımları, teknolojinin etkilerine dair görüşleri ve teknoloji ile öğrenme deneyimleri betimlenmiştir. Nitel veri toplama ve analiz tekniklerinin kullanıldığı bu kesitsel tarama çalışmasına farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan 126 son sınıf öğretmen adayı katılmıştır. Üç açık uçlu soru yardımıyla toplanan veriler tümdengimsel bir yaklaşım kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının etkili öğretimi tanımlarken öğrenci merkezli yaklaşımları benimsedikleri, teknolojinin öğrenme-öğretme süreçleri üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu düşündükleri ancak teknolojinin öğrenci merkezli yaklaşımı nasıl desteklediğine dair sınırlı görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Katılımcılar etkili öğretimi tanımlarken öğrencilerin aktif olması gerektiği ve bireysel farklılıklarının göz önüne alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının teknoloji ile öğrenme deneyimlerinin çoğunlukla bilgi aktarımı biçiminde olduğu ve görselleştirilmiş sunumları etkili bulan büyük bir kısmın teknolojinin olumlu etkilerinden bahsederken çoğunlukla somutlaştırma ve görselleştirme özelliklerinden bahsettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Alana özgü teknoloji uygulamalarının yer aldığı dersler almış öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu bu derslerden teknoloji ile öğrenme deneyimlerinde kısmında bahsetmemişlerdir. Öğretmen adaylarının teknoloji ile öğrenme deneyimlerinin çeşitlendirilmesi ve zenginleştirilmesi ve teknoloji ile öğretim yapma imkanlarının sunulması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Pedagojik inançlar, Teknolojinin etkileri, Teknoloji ile öğrenme deneyimi, Nitel veri toplama ve analizi

Giriş

Teknoloji hayatımızın her alanında olduğu gibi öğrenme-öğretme süreçlerinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için de önemli bir role sahiptir. Dijital bilgi çağında bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme süreçlerine etkili bir biçimde entegre edilmesi hiç şüphesiz eğitimin tüm kademeleri için ulaşılması gereken bir hedefdir ve bu hedefin gerçekleşmesinde öğretmenlerin önemi kaçınılmazdır (Teo, Sang, Mei, ve Hoi, 2019). Öğretmenlerin teknolojiyi etkili bir biçimde kullanabilmesi için alanlarına, anlatacakları konunun herkes tarafından anlaşılmasını kolaylaştıracak pedagoji bilgisine ve kullanacakları teknolojiye dair yeterli bilgiye sahip olmaları gerekmektedir (Koehler ve Mishra, 2009). Ancak yeterli bilgiye sahip öğretmenlerin teknolojiyi kullanma biçimlerinin birbirinden farklı olması da araştırmacılar

tarafından açıklanması gereken bir nokta olarak ele alınmaktadır (Kim, Kim, Lee, Spector ve DeMeester, 2013). Hatta aynı düzeyde bilgiye sahip olsalar bile inançlarındaki farklılıklarından dolayı öğretmenlerin aynı teknolojiyi farklı hedefler için farklı biçimlerde kullandıkları bildirilmektedir (Hall, 2010). Öğretmenlerin inançları, bilgisi, geçmiş deneyimleri ile destek ve kaynak gibi çevresel faktörler öğretmenlerin teknoloji kullanım biçimlerini etkilemektedir (Ertmer, 2005). Bu nedenle de öğretmenlerin teknoloji kullanma kararı, sıklığı ve biçimini etkileyen faktörler araştırmacıların uzun yıllar boyunca ilgisini çeken bir konu olmuştur.

Öğretmen adaylarının mesleğe başladıkları zaman inançlarının değiştirilmesi oldukça güçtür bu nedenle de henüz mesleğe başlamadan öğretmen adaylarının inançlarının belirlenmesi mesleki gelişimleri için önemli bir katkı sağlayacaktır. Teknoloji entegrasyonunun teşvik edilmesi için inançların belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. İnançlar öğretmen eğitim programlarının göz önünde bulundurması gereken çok önemli bir bileşenidir (Pajares, 1992). Öğretmenlerin bilgi, inanç ve tutumları teknolojiyi kullanıp kullanmayacakları ve kullanacaklarsa nasıl kullanacakları konusunda verecekleri kararlar üzerinde etkilidir (Ertmer, 2005; Hsu, 2016). Teknoloji kullanımına dair öğretmen inançlarını ve davranışlarını etkileyen faktörler arasında öğretmenlerin öğretime dair temel inançları büyük bir öneme sahiptir (Huang ve diğerleri, 2021; Kim ve diğerleri, 2013). Teknoloji olmaksızın öğretimin nasıl olması gerektiğine inançlar öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu uygulamalarına dair fikir verecektir.

Etkili öğretime dair öğretmen inançları öğretmen ve öğrenci merkezli yaklaşımlarla ilgili öğretime dair anlayışları olarak tanımlanmaktadır (Chan ve Elliott, 2004; Huang ve diğerleri, 2021; Kim ve diğerleri, 2013). Öğretmen merkezli yaklaşımlar bir öğretmenin öğretimi geliştirmek için kullandığı etkinlikleri kapsarken öğrenci merkezli yaklaşımlar öğrencilerin aktif olduğu etkinliklere değinmektedir. Öğretmen merkezli yaklaşımlar yapılandırılmış ve yönlendirilmiş öğrenme ortamlarını öğrenci merkezli yaklaşımlar ise yapılandırılmamış açık uçlu öğrenme ortamlarını içermektedir (Kim ve diğerleri, 2013). Öğrencilerin geçmiş deneyimleri ve ilgileri ile uyumlu öğrenme etkinliklerine aktif katılmaları gerektiğini benimseyen öğrenci merkezli inançların (Huang ve diğerleri, 2021) üst düzey ve sık teknoloji kullanımı ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Li, Garza, Keicher, ve Popov, 2019). Başka bir ifadeyle öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarını benimsemiş öğretmenlerin teknolojiyi etkin bir biçimde kullanmaları beklenebilir.

Teknolojinin öğrenci öğrenmelerini nasıl teşvik ettiğine ve etkilediğine dair inançlar da öğretmenlerin teknoloji kullanımlarını ve teknolojinin etkililiğine dair inançları etkilemektedir (Hsu, 2016; Petko, 2012). Teknolojinin öğrenme-öğretme sürecindeki etkisinin farkına varma

öğretmenlerin teknoloji kullanma sıklığını arttıracak (Hsu, 2016) ve teknoloji ile öğretim esnasında karşılaşılabilecekleri güçlükleri aşmalarına ve teknoloji ile öğretim yapma konusunda daha kararlı olmalarına destek olacaktır (Teo, 2009). Bu nedenle de öğretmen adaylarının teknolojinin öğrenme-öğretme süreçlerini nasıl etkilediğine dair görüşlerinin belirlenmesi gelecekteki teknoloji kullanımlarına dair bir bakış açısı sunabilir.

Araştırmalar öğretmenlerin teknolojiyi sıklıkla ve etkili bir biçimde kullanmadıklarını ve teknoloji destekli dersleri tasarlama ve uygulama konusunda güçlükler yaşadıklarını göstermektedir (Li ve diğerleri, 2019). Bu güçlüklerin altında yatan nedenlerden birisi de öğretmenlerin teknoloji ile öğrenme deneyimlerinin eksik olmasıdır (Niess, 2005). Öğretmen eğitim programlarında teknolojinin öğrenme ve öğretme sürecinde nasıl kullanılacağına ilişkin aldıkları eğitimler öğretmen adaylarının öğretmen oldukları zaman teknolojiye yönelik tutumlarını ve teknoloji bilgilerini etkileyecektir (Voogt ve McKenney, 2017). Özellikle teknoloji ile öğretimin modellendiği pek çok ders ve araştırmada öğretmen adaylarının teknoloji ile öğretim yapmaya ilişkin inanç ve tutumlarının olumlu açıdan etkilenmesi öğretmen eğitim programlarında öğretmen adaylarına verilen eğitim ve sunulan imkanların önemini bir kez daha gözler önüne sermektedir.

Öğretmenlerin inançlarını öğretmen eğitim programları esnasında geliştirdikleri göz önüne alındığında, öğretmen adaylarının teknoloji ile öğretime ilişkin inançlarının mezun olmadan belirlenmesi onları teknoloji ile öğretim yapma konusunda donanımlı bir biçimde yetiştirmeye olanak sağlayacak programların düzenlenmesi ve tasarlanması için büyük önem taşımaktadır (Kim ve diğerleri, 2013). Öğretmen adaylarının teknoloji kullanıma dair inançlarını etkileyen faktörlerin önemi göz önüne alınarak bu çalışmada teknoloji kullanımını etkileyen faktörler arasında yer alan etkili öğretime dair inançlar, teknolojinin değerine dair inançlar ve teknoloji ile öğrenme deneyimleri incelenmiştir. Bu tarz inançlar arasındaki ilişkinin çoğunlukla nicel veri toplama yöntemleriyle incelendiği çalışmaların çokluğu (Hsu, 2016; Huang ve diğerleri, 2021, Kim ve diğerleri, 2013; Liu, 2011) göz önüne alındığında nitel bir çalışma olan bu çalışmanın öğretmen eğitiminin teknoloji entegrasyonunu desteklemesi konusunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- 1) Öğretmen adayları etkili öğretimi nasıl tanımlamaktadır?
- 2) Öğretmen adaylarının teknolojinin öğrenme-öğretme süreçleri üzerindeki etkisine dair görüşleri nelerdir?
- 3) Öğretmen adaylarının teknoloji ile öğrenme deneyimleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma kesitsel tarama olarak tasarlanmıştır. Kesitsel tarama çalışmalarında farklı özelliklere sahip temsili bir örneklemin belirli bir zamanda anlık görüntüsünün alınması sağlanır (Cohen, Manion, ve Morrison, 2018) ve eğitim çalışmalarında da tutum, inanç, düşünce ve uygulamaların incelenmesi için oldukça yaygın bir biçimde kullanılan bir araştırma desendir (Creswell, 2012). Kesitsel tarama çalışmalarında katılımcıların tutum, inanç ve uygulamalarının belirlenebilmesi için çoktan seçmeli soruların yanı sıra açık uçlu sorular da kullanılabilir (Creswell, 2012). Böylece verilerin derinleştirilmesi ve olası cevapların çeşitlendirilmesi sağlanabilir.

Katılımcılar

Öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin görüşlerini keşfetmek amacıyla dört farklı anabilim dalında (fen bilgisi, sınıf, matematik ve okul öncesi öğretmenliği) son sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adayları çalışmaya dahil edilmiştir. 152 son sınıf öğretmen adayına üç açık uçlu sorudan oluşan bir ölçme aracı dağıtılmış ve veri analizine uygun olduğu belirlenen 126 öğretmen adayından elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Öğretmen adayları görüşlerinin doğasını keşfetmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Teknoloji kullanımını etkilediği literatürde belirtilen üç ana tema göz önüne alınarak sorular bu üç kategori ile ilgili, basit ve anlaşılır olmasına dikkat edilerek araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular şunlardır;

i. *Sizce etkili öğretim nedir? Detaylı bir biçimde açıklayınız.*

ii. *Teknolojinin öğrenme ve öğretme süreçleri üzerinde ne gibi etkileri olabilir?*

Düşüncelerinizi gerekçelendirerek açıklayınız.

iii. *Şu ana kadar olan eğitiminizi göz önüne alarak teknoloji destekli öğrenme deneyimlerinizi detaylı bir biçimde açıklayınız.*

Veriler araştırmacılar tarafından yüz yüze toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Açık uçlu sorulardan elde edilen veriler analiz edilirken tümdengelimsel bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşıma göre her bir soruya öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar önceden belirlenmiş kategoriler kullanılarak analiz edilmiştir. Etkili öğretime dair öğretmen adayları tanımları analiz edilirken pek çok çalışmada da kullanılan (Chan ve Elliott, 2004; Hsu, 2016; Teo, 2009) öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli inançlar sınıflaması kullanılmıştır.

Öğrenciyi merkezine alan ve öğrencinin aktif bir biçimde öğrenme-öğretme sürecine dahil olması gerektiğini belirten inançlar öğrenci merkezli yaklaşımı benimseyen inançlar olarak kodlanmıştır. Ancak öğretmen merkezli inançlar yerine bilgi aktarımı sınıflamasının kullanılması gerektiğinin daha uygun olacağı görülmüştür. Bu iki kategoriye ek olarak bazı cevaplarda etkili öğretim sonucu elde edilecek kazanımlara ağırlık verildiği için sonuç odaklı yaklaşımlar kategorisi de eklenmiştir.

Teknolojinin öğrenme ve öğretme süreçleri üzerindeki etkisi incelenirken Hsu (2016) tarafından teknolojinin öğrenci öğrenmeleri üzerindeki algılanan değerini analiz etmek için kullanılan olumlu değer ve olumlu olmayan değer sınıflandırması temel alınmıştır. Ancak öğretmen adayı cevapları incelendiğinde hem olumlu hem de olumsuz etkilerden bahseden öğretmen adaylarının da ayrı bir kategori oluşturacak çoğunlukta olmasından dolayı yeni bir kategori oluşturulmuştur. Son olarak ise teknolojinin olumlu veya olumsuz etkilerinden bahsetmeksizin bir gereklilik olduğuna vurgu yapan öğretmen adaylarının da ayrı bir kategori oluşturmasına karar verilmiştir.

Öğretmen adaylarının teknoloji ile öğrenme deneyimlerinin analiz edilmesinde ise Liu (2011) tarafından belirtilen bilginin iletimi odaklı etkinlikler ve öğrenci merkezli etkinlikler sınıflaması kullanılmıştır. Sunumlar veya projeksiyonlar aracılığıyla gerçekleşen ve öğretmen adayının pasif alıcı konumunda olduğu etkinlikler bilgi aktarımı, öğretmen adaylarının aktif bir biçimde sürece katılmasını sağlayan deney ve simülasyon gibi uygulamaların yer aldığı etkinlikler ise öğrenen merkezli olarak kategori edilmiştir.

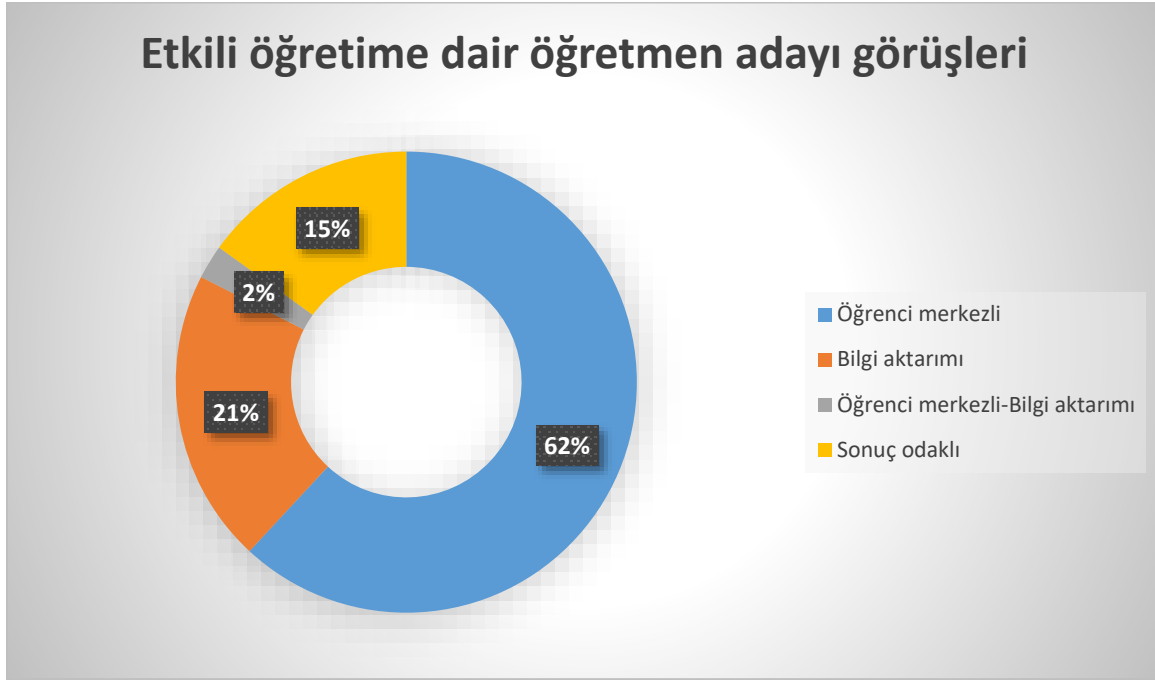
Bulgular

Araştırma bulguları her bir araştırma sorusuna cevap verecek biçimde verilmiştir.

Öğretmen Adaylarının Etkili Öğretime Dair Tanımları

Yüz yirmi altı öğretmen adayının “Sizce etkili öğretim nedir?” sorusuna verdiği cevaplar dört kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler; (i) *öğrenci merkezli yaklaşım*, (ii) *bilgi aktarımını benimseyen yaklaşım*, (iii) *hem öğrenci merkezli hem bilgi aktarımını benimseyen yaklaşım* ve (iv) *sonuç odaklı yaklaşım* olarak isimlendirilmiştir. Her bir kategoriye ait öğretmen adayı oranını gösteren dağılım grafiği Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1

Etkili Öğretime Dair Öğretmen Adayı Görüşleri

Şekil 1'den görüleceği üzere öğretmen adaylarının yarısından fazlası (%62) etkili öğretimi tanımlarken öğrenci merkezli yaklaşımları benimsemiştir. Öğrenci merkezli yaklaşıma dair tanımları %21'lik bir oranla etkili öğretimin bilgi aktarımı olduğunu benimseyen yaklaşım ve %15'lik bir oranla sonuç odaklı yaklaşımın izlediği görülmektedir. Öğretmen adaylarının %2'sinin etkili öğretime dair tanımlarının hem öğrenci merkezli hem de bilgi aktarımını benimseyen yaklaşımları içerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci merkezli yaklaşım kategorisinin altında yer alan kodlara ilişkin frekans analizi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1*Öğrenci Merkezli Yaklaşım Kategorisine Ait Kodlar*

Kategori	Kod	Frekans	Yüzde
ÖĞRENCİ YAKLAŞIM	MERKEZLİ Öğrenci aktif olmalı	34	26.98
	Öğrenci seviyesi göz önünde bulundurulmalı	19	15.08
	Yaparak-yaşayarak öğrenme deneyimleri sunulmalı	19	15.08
	Farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmalı	17	13.49
	Derse uygun materyal kullanılmalı	14	11.11

Bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalı	12	9.52
Teknoloji aktif bir biçimde kullanılmalı	12	9.52
Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalı	11	8.73
Günlük hayat ile ilgili olmalı	11	8.73
Sınıf atmosferi önemli	10	7.94
Öğretmen rehber olmalı	10	7.94
Kalıcı öğrenme	8	6.35
Öğrencilerin anlayacağı biçimde olmalı	7	5.56
Çeşitli zekâ türlerine/duyulara hitap etmeli	7	5.56
İlgi çekici olmalı	6	4.76
Eğlenerek öğrenme	5	3.97
Okul dışında da öğretim	4	3.17
Öğrenci bilgiyi kendisi yorumlamalı	4	3.17
Araştırma sorgulama yoluyla	2	1.59
Deney gözlem yoluyla	2	1.59

Öğrenci merkezli yaklaşımlar kategorisi altında öğretmen adaylarının en çok ifade ettikleri kodun etkili öğretimde öğrencinin aktif olması gerektiği görüşü olduğu görülmüştür. Bu kod altında yer alan öğretmen adayı cevaplarından birisi aşağıdaki gibidir:

“Çocuğun kendi yaşantıları sonucu kendi öğrenimlerini oluşturduğu öğretimdir. Yani çocuk öğrenme sürecine bizzat kendisi dahil olmalı, yaparak yaşayarak öğrenmelidir. Öğretmenler etkili bir öğretim için öğrenciyi bu sürece sokacak, aktif katılımını sağlayacak etkinliklere yer vermeli onlara bu konuda rehber olmalıdır.”(ÖA-10)

Öğretmen adaylarının bu kategori altında yer alan diğer görüşleri incelendiğinde ise etkili öğretim için öğrencilerin seviyeleri ve farklılıklarının göz önünde bulundurulması gerektiği ve öğretimin bu farklılıklara göre çeşitli yöntem, teknik ve materyalleri içermesi ve öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmesinin teşvik edilmesi gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Aşağıda yer alan öğretmen adayı alıntısı bu düşüncelerin pek çoğunu bünyesinde barındırmaktadır:

“Etkili öğretim öğrencilerin anlama ve öğrenme süreçlerine katkı sağlayacak, onları geliştirecek etkinlikler, materyaller programlardır. Normal, geleneksel öğretimin dışına

çıkılmaktadır. Öğrenci farklılıklarını dikkate almaktır. Öğrenme sürecini düzenlemektir.” (ÖA-115)

Öğretmen adaylarının etkili öğretimi tanımlarken en az kullandıkları ifadeler ise araştırma-sorgulama ve deney-gözlem yoluyla öğrenmedir. Bunların yanı sıra, öğrencinin bilgiyi kendisinin yorumlaması ve anlamlandırması gerektiği ise yalnızca dört öğretmen adayı tarafından ifade edilmiştir.

“Etkili öğretim öğrencinin kendi yaşantısı yoluyla olan öğretimdir. Öğretmen rehber olmalı, öğrenci ise asıl kişi olmalıdır. Etkili öğretimde beş duyu organımızı da kullanmalıyız. Öğrenci deney ve gözlemler yapmalı.” (ÖA-25)

“Etkili öğretim aslında öğrenmeyi öğretebilmektir. Bir öğrenciye bilgiyi direkt vermek yerine o bilgiye nasıl ulaşacağını ve nasıl kullanacağını öğretmek esastır.” (ÖA-58)

Tablo 2 ise bilgi aktarımını benimseyen yaklaşımlara dair kodları içermektedir. Bu kodlar içerisinde öğretmen adaylarının en fazla bilginin aktarımı esnasında sunum, uygulama ve teknolojinin bir arada olması gerektiğini düşündükleri görülmüştür.

“Öğretilmek istenen konuyu farklı materyal farklı anlatım biçimleri kullanarak öğrenciye aktarma ve verilen öğretim sonucunda öğrenciden dönütler alarak eksiklerin tekrar üzerinden geçilerek öğretimin tam yapılmasına etkili öğretim denir.” (ÖA-75)

Yukarıdaki öğretmen adayı alıntısında öğretmen adayı bilgi aktarılırken teknoloji de dahil olmak üzere farklı yöntem ve tekniklerinin kullanılması ve öğrencilerin öğrenmelerine dair değerlendirme dönütlerine göre bilgi aktarımının yeniden düzenlenmesi gerektiğini düşünmektedir.

Tablo 2

Bilgi Aktarımını Benimseyen Yaklaşım Kategorisine Ait Kodlar

Kategori	Kod	Frekans	Yüzde
BİLGİ AKTARIMINI BENİMSEYEN YAKLAŞIM	Sunum, uygulama ve teknoloji bir arada olmalı	13	10.32
	Öğretmen etkili ders anlatmalı	5	3.97
	Bilgi aktarımı anlaşılır biçimde olmalı	4	3.17
	Öğrenciler aktarılan bilgiyi günlük hayatlarında kullanabilmeli	4	3.17
	Ayırım gözetmeksizin tüm öğrencilere bilgi aktarılmalı	3	2.38
	Öğrencinin dikkatini çekmeli	2	1.59
	En ince ayrıntısına kadar aktarılmalı	2	1.59
	Öğrenci dönütlerine göre öğretim yeniden düzenlenmeli	1	0.8

Bilgi aktarımını benimseyen yaklaşıma dair kodlar incelendiğinde öğretmen adaylarının bilgi aktarımının etkili, anlaşılır, günlük hayatla iç içe ve tüm öğrencileri kapsayacak biçimde olması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Tablo 3 sonuç odaklı yaklaşıma dair kodları göstermektedir.

Tablo 3

Sonuç Odaklı Yaklaşım Kategorisine Ait Kodlar

Kategori	Kod	Frekans	Yüzde	
SONUÇ YAKLAŞIM	ODAKLI	Daha kalıcı bir öğretim için imkanları sonuna kadar kullanma	7	5.56
		Kazanımların kazandırılması ve hedeflere ulaşılması	7	5.56
		Öğrencilerin edindikleri bilgileri günlük hayatlarında kullanmaları	5	3.97
		Davranışlarda istendik değişim	3	2.38

Bu yaklaşıma dair kodlar incelendiğinde ise öğretim sonucunda daha kalıcı öğrenme olduğu tespit edilebiliyorsa, öğrenciler hedeflenen kazanımları edinmişler ve bu kazanımlara dair bilgilerini günlük hayatlarında kullanabiliyorsa ve davranışlarda istendik değişimler gözlemlenebiliyorsa o öğretimin etkili olduğunu düşündükleri görülmektedir. Aşağıda bu yaklaşımı benimseyen iki öğretmen adayına dair alıntılar yer almaktadır.

“Öğrenciye kazandırdığımız bilgileri günlük hayatında kullanabiliyor olması etkili bir öğretim gerçekleştiğinin göstergesidir.” (ÖA-76)

“Yapılan öğretimin gerçekten yarar sağladığı, verilen bilgilerin kalıcı olduğu öğretim stilidir.” (ÖA-94)

Üç öğretmen adayı etkili öğretimi tanımlarken hem öğrenci merkezli olmasına hem de bilgi aktarımı yapılmasına dair görüşlerini belirtmişlerdir. Aşağıda bu öğretmen adaylarından bir tanesine dair alıntı yer almaktadır.

“Etkili öğretim, karşımızdaki bireye onun anlayabileceği düzeyde veya onu etkileşime hayat geçirebileceği bir öğretimi vermektir bence. Bizim öğretmen olarak bir öğrencinin seviyesine uygun, somut, yaşamın içinde bilgileri öğrenciye anlatmamız denilebilir.” (ÖA-21)

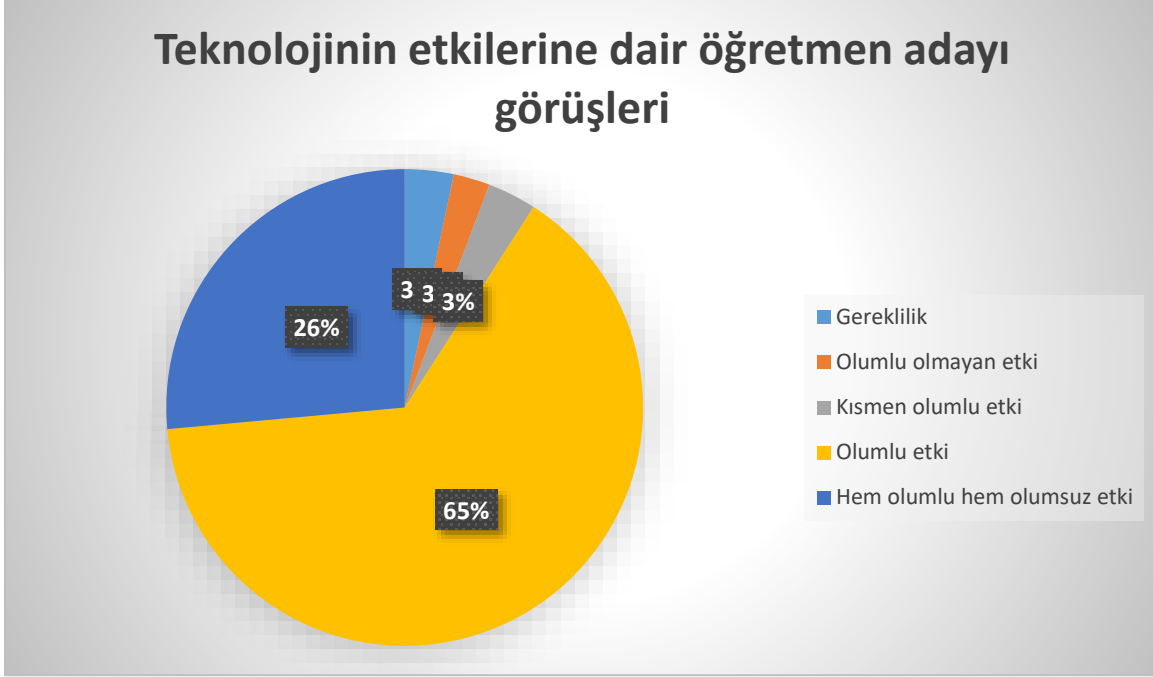
Teknolojinin Öğrenme-Öğretme Süreci Üzerindeki Etkisine Dair Öğretmen Adayı Görüşleri

Öğretmen adaylarının teknolojinin öğrenme ve öğretme süreçlerine dair etkisi beş kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler (i) *gerekliklik*, (ii) *olumlu olmayan etki*, (iii) *kısmen*

olumlu etki, (iv) olumlu etki ve (v) hem olumsuz, hem olumlu etki olarak isimlendirilmiştir. Bu kategorilere dair dağılım grafiği Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2

Teknolojinin Etkilerine Dair Öğretmen Adayı Görüşleri



Şekil 2’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının teknolojinin etkilerine dair görüşleri çoğunlukla olumlu etki (%65) ve hem olumlu hem olumsuz etki (%26) kategorilerinde yer almaktadır. Öğretmen adaylarının konu öğretildikten ve bilgiler öğrencilere verildikten sonra teknolojinin kullanılabileceğine dair görüşleri kısmen olumlu etki olarak kodlanmıştır. Teknolojinin öğrenme ve öğretme süreçleri için bir gereklilik olduğunu düşünen dört öğretmen adayı bulunmaktadır. Bu öğretmen adayları içindeki yaşadığımız çağda teknolojinin hayatın her alanında olduğu için eğitimde de mutlaka bulunması gerektiğini düşünmektedirler. Bu öğretmen adaylarından birisine ait alıntı aşağıda yer almaktadır.

“Günümüz şartlarında önemi büyüktür. Çünkü günümüz teknoloji çağıdır ve yediden yetmişe herkesin elinde bir teknoloji aleti vardır. Dolayısıyla böyle bir çağda öğrenmenin gerçekleşebilmesi için teknolojiyi kullanmak gerekir.” (ÖA-21)

Öğretmen adaylarının ifadeleri olumlu olmayan etki, kısmen olumlu etki, olumlu etki ve hem olumsuz hem olumlu etki kategorileri altında toplansa da kodlar olumlu, olumsuz ve kısmen olumlu etki başlıkları altında verilecektir. Hem olumlu hem olumsuz etkiden bahseden

öğretmen adaylarının kodları olumlu ve olumsuz etkiler altında yer alan kodlardan oluştuğu için tekrarlanmaması için ayrı bir başlık olarak verilmemiştir.

Tablo 4
Teknolojinin Etkilerine Dair Kodlar

Kategori	Kod	f	%
Olumlu Etki	Görselleştirmeyi sağlar	34	26.98
	Daha kalıcı öğrenmeyi sağlar	32	25.40
	Somutlaştırmayı kolaylaştırır	26	20.63
	Öğretimi kolaylaştırır	20	15.87
	Öğretimi daha etkili hale getirir	20	15.87
	Bilgiye ve kaynaklara kolay erişim	20	15.87
	Zamandan tasarruf sağlar	18	14.29
	İlgi ve dikkat çeker	17	13.49
	Bilginin pekiştirilmesini sağlar	9	7.14
	Öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirir	8	6.35
	Yeni nesle uygun	6	4.76
	Konuları daha iyi öğrenmeyi sağlar	5	3.97
	Geleneksel sınıf ortamından farklı bir ortam sağlar	5	3.97
	Daha fazla duyu organına hitap eder	5	3.97
	Yaparak yaşayarak öğrenmeyi destekler	4	3.17
	Geri dönüt verme imkânı sağlar	3	2.38
	Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmaya sağlar	3	2.38
Bireysel eğitime katkı sağlar	2	1.59	
Kısmen Olumlu Etki	Kullanılan teknoloji ve kullanım derecesi önemli	4	3.17
	Öğrencilerin teknoloji kullanımının iyi bir biçimde yönetilmesi gerekli	2	1.59
	Teknoloji yalnızca bir araçtır	1	0.8
	Teknoloji öğretmez pratiklik kazandırır	1	0.8
Olumsuz Etki	Aşırı ve amacı dışında kullanım zararlı	23	18.25
	Tembellik ve hazırcılığa alıştırma	4	3.17
	Öğrenmeyi engelleyebilir	2	1.59
	Fırsatların olmadığı yerde eğitim eşitliği sağlanamayabilir	2	1.59
	Dikkat dağınıklığına neden olabilir	2	1.59
	Zihin gelişimi geriliyor	1	0.8
	Akran iletişimi zayıflıyor	1	0.8
	Öğretme süreci uzayabilir	1	0.8
	Sürekli bağlı kalınmamalı	1	0.8
	Kötü yönlendirici olabilir	1	0.8
	Her bilginin doğru olmadığı unutulmamalı	1	0.8

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının büyük bir kısmının teknolojinin görselleştirme, daha kalıcı öğrenmeyi sağlama ve soyut kavramları somutlaştırma gibi olumlu etkilerinden en fazla oranda bahsettikleri görülmektedir. Bu olumlu etkilere değinen bir öğretmen adayı görüşü aşağıdaki gibidir:

“Bir bilgiyi modellemede etkili olacağını düşünüyorum. Örneğin, gerçek hayatta gerçekleşmesini göremeyeceğimiz bir şeyin nasıl olduğunun gösterilmesine olanak sağlar. Biyolojide göremeyeceğimiz şeylerin nasıl olduğunu gösterir. Matematikte de aynı şekilde şekillerin grafiğinin üç boyutlu görmemizi sağlar. Bilginin aklımıza yatmasını sağlar.” (ÖA-70)

Pek çok öğretmen adayı somutlaştırma ve görselleştirme etkilerinden dolayı teknolojinin zamandan tasarruf sağladığını, öğretimi kolaylaştırdığı ve daha etkili, kalıcı ve eğlenceli hale getirdiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının yarısından fazlası etkili öğretimi tanımlarken öğrenci merkezli yaklaşımları benimsemiş olsa da teknolojinin yaparak yaşayarak öğrenmeyi desteklemesi ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmaya yardımcı olması gibi öğrenme üzerindeki etkilerinden çok az sayıda öğretmen adayı bahsetmiştir. Aşağıda bireysel farklılıkları da göz önüne alarak öğrenci merkezli yaklaşımı destekleyecek biçimde teknolojinin etkilerinden bahseden bir öğretmen adayına dair alıntı yer almaktadır.

“Soyut kavramları somutlaştırmak, bireysel farklılıklara göre öğrenme ortamları sunmada çok önemlidir. Bilgiye erişimden tutalım bilgiyi yapılandırmaya kadar çok önemli görevleri vardır.” (ÖA-50)

Teknolojinin kısmen olumlu etkilerinden bahseden öğretmen adaylarının görüşleri teknolojinin öğretimin merkezinde değil öğretim için bir araç olarak kullanılması ve kullanılacak teknoloji ve kullanım derecesi ile birlikte öğrencilerin iyi bir biçimde yönlendirilmesi gerektiği şeklinde olduğu görülmüştür. Aşağıda bu kategoride yer alan bir öğretmen adayına dair alıntı yer almaktadır.

“Teknoloji faydalı bilgiler için kullanılacaksa etkili olur. Bence öğretmen teknolojiyi öğretimi kolaylaştırmak, daha etkili bir hale getirmek için ekonomik olarak kullanılmalıdır. Burada teknoloji; öğretmenin yerini tamamen almamalıdır. Teknoloji bir araç olmalı, öğretmen rehber olmaya devam etmelidir.” (ÖA-10).

Teknolojinin olumsuz etkileri kategorisinde ise en fazla ifade edilen görüş teknolojinin amacı dışında, bilinçsizce ve aşırı kullanımının zararlı olmasıdır. Bunun yanı sıra öğretmen adayları teknolojinin öğretmenin yerine geçmesi endişesi, teknoloji sayesinde bilgiye ve erişime kolay erişim olması nedeniyle öğrencilerin tembelliğe alışması ve teknolojinin öğrenme

için bir engel oluşturması ve teknoloji ile geçirilen uzun zaman neticesinde dikkat dağınıklığı, derslere dair sorumlulukları yerine getirmeme ve iletişimin zayıflaması gibi olumsuz etkilerden de bahsetmişlerdir. Hem olumlu hem de olumsuz etkilerden bahseden öğretmen adayları teknolojinin olumlu yönlerinden bahsettikten sonra bu olumsuz etkilerden de bahsederek dikkatli olunması gerektiğini belirtmişlerdir. Aşağıda teknolojinin hem olumlu hem olumsuz etkilerinden bahseden bir öğretmen adayına dair bir alıntı yer almaktadır.

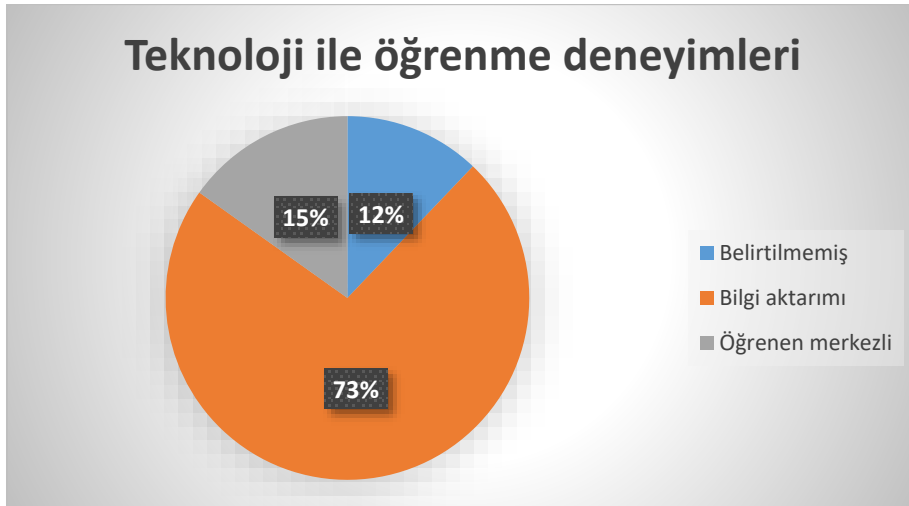
“Günümüzde teknolojinin ilerlemesi çocukları da etkilemektedir. Hayatın bu kadar içinde olan teknolojiyi göz ardı etmek mümkün değildir. Okullarda olan akıllı tahta, bilgisayar kullanımı çocukların hem ilgisini çeker hem de dikkatini toplamasını sağlar. Aşırı kullanımın birçok olumsuz getirisi vardır. Sağlık ve ruhsal sorunlar çocuklarda çıkar. Burada da ailenin bilinçliliği söz konusudur.” (ÖA-5)

Öğretmen Adaylarının Teknoloji Destekli Öğrenme Deneyimleri

Öğretmen adaylarının eğitim süreleri boyunca teknoloji ile olan öğrenme deneyimlerini anlatmaları istenmiş ve öğretmen adaylarının verdiği cevaplar teknolojinin kullanılma biçimine göre üç kategori altında toplanmıştır. Bazı öğretmen adayları teknoloji ile öğrenme deneyimlerinin biçimleri hakkında bilgi vermemişler yalnızca etkisinden bahsetmişlerdir.

Şekil 3

Öğretmen Adaylarının Teknoloji İle Öğrenme Deneyimleri



Şekil 3'ten görüleceği üzere öğretmen adaylarının neredeyse dörtte üçünün teknoloji ile öğrenme deneyimi bilgi aktarımı biçiminde gerçekleşmiştir. Bunun yanı sıra öğrenen merkezli öğrenme deneyimi yaşayan öğretmen adaylarının oranı da %15 olarak belirlenmiştir. Tablo 5

öğretmen adaylarının teknoloji ile öğrenme deneyimlerine dair kategorilerin altında yer alan kodları göstermektedir.

Tablo 5

Öğretmen Adaylarının Teknoloji İle Öğrenme Deneyimlerine Dair Kategorilere Ait Kodlar

Kategori	Kod	Frekans
Bilgi Aktarımı	Sunum/Projeksiyon	73
	Video	33
	Görseller	21
Öğrenen Merkezli	Alana özgü uygulamalar	12
	Deney simülasyonları	7
	Google Classroom	1

Tablo 5'ten görüleceği üzere teknoloji ile öğrenme deneyimleri bilgi aktarımı biçiminde olan öğretmen adaylarının büyük bir kısmı (n=73) bu deneyimlerin sunumlar aracılığıyla olduğunu belirtmiştir. Bilgi aktarımı biçiminde teknoloji ile öğrenme deneyimi olan diğer öğretmen adaylarının bu deneyimleri ise video ve görseller aracılığıyla gerçekleştirmiştir. Öğretmen adaylarının bir kısmı görseller ve videolar aracılığıyla gerçekleştirilen öğretimin kendileri için öğretimi daha kalıcı bir hale getirdiğini ve kendilerinin de öğretmen oldukları zaman bu araçlardan mutlaka faydalanmak istediklerini dile getirmişlerdir.

“Teknoloji destekli öğrenme en çok bende ortaokul zamanında fen ve teknoloji dersinde en çok etkili olduğunu düşünüyorum. Görme imkanımızın olmadığı şeylerin somutlaştırması sonunda etkili öğretimi desteklediğini düşünüyorum.” (ÖA-20)

“En çok lisede öğretmenler akıllı tahta ve projeksiyon kullanıyorlardı. Konuyu anlatıp akıllı tahtadan soru çözdürüyorlar, video izletiyorlar, resim gösteriyorlardı. Ben de aynı şekilde kullanırım. Akıllı tahtadan görsel olarak göstermeleri bilgiyi daha iyi anlamamı sağlıyordu.” (ÖA-34)

Bazı öğretmen adayları ise sadece sunumlar aracılığıyla gerçekleştirilen öğretimin kendileri için etkili olmadığını belirtmişlerdir. Aşağıda bu biçimde düşünen bir öğretmen adayına dair alıntı yer almaktadır.

“Şu ana kadar genelde sözel derslerimizde sunum yaparak ders işledik. Öğretmenimiz de gerek kendi slaytları gerekse video ve resimler ile dersi destekledi. Benim üzerimde çok da faydalı olduğunu düşünmüyorum. Ben öğretmen olursam gerek akıllı tahta gerek

projeksiyonu dersi anlatmak için değil de derste anlatılanları desteklemek için kullanırım. Çünkü bazı teknolojiler öğretmenleri tembelliğe ve üşengeçliğe itiyor.”
(ÖA-68)

Tartışma

Bu çalışmada farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan 126 öğretmen adayının etkili öğretime dair tanımları, teknolojinin eğitim-öğretim süreçleri üzerindeki etkisine dair düşünceleri ve teknoloji ile öğrenme deneyimleri incelenmiştir. Öğretmen adaylarının yarısından fazlasının (%62) etkili öğretime dair tanımları öğrenci merkezli yaklaşımlar ile uyumlu iken %21'inin tanımı bilgi aktarımını benimseyen bir yaklaşım ile uyumludur. Katılımcı öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun öğrenci merkezli yaklaşımlara sahip olması umut vericidir. Öğrenci merkezli yaklaşımlar ile uyumlu olacak biçimde etkili öğretimi tanımlayan öğretmen adaylarının tanımları incelendiğinde çoğunlukla öğrencilerin aktif olması ve öğrenci farklılıklarının göz önünde bulundurulması gerektiğini belirttikleri görülmüştür. Benzer ifadeler iyi öğretim ve iyi öğretmenin özelliklerinin incelendiği çalışmalarda da karşımıza çıkmaktadır (Ng, Nicholas, ve Williams, 2010; Rüzgâr, 2021; Üstüner, Abdurrezzak ve Yıldızbaş, 2021).

Öğretmen adaylarının yine yarısından fazlası (%65) teknolojinin öğrenme-öğretme süreçleri üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu düşünmektedir. Katılımcıların hemen hemen dörtte biri ise (%26) ise teknolojinin hem olumlu hem olumsuz etkilerinden bahsetmişlerdir. Bu öğretmen adayları teknolojinin olumlu etkilerinden bahsettikten hemen sonra özellikle aşırı ve amacı dışında teknoloji kullanımının zararlı olacağını vurgulamışlardır. Olumlu etkiler kategorisinde en fazla teknolojinin görselleştirme ve somutlaştırma özelliklerinden dolayı öğretimi daha kalıcı hale getireceğinden bahsedilmiştir. Teknolojinin kolaylaştırma işlevi onun kolaylaştırıcı rolü ile ilgilidir (Kartal ve Çınar, 2018). Öğretmen adaylarının teknoloji ile öğretim ve öğretim deneyimleri arttıkça teknolojiye dair inançlarının kolaylaştırıcı olmaktan zenginleştirici olmaya doğru değişim gösterdiği görülmüştür (Kartal ve Çınar, 2022). Katılımcı öğretmen adaylarının teknolojiyi kolaylaştırıcı olarak görmek yerine aynı zamandan öğretimi zenginleştirici bir araç olarak görebilmeleri için teknoloji ile olan deneyimlerinin artması gerektiği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının teknoloji ile öğrenme deneyimleri incelendiğinde ise %73'ünün deneyimi kendilerine bilgi aktarılması biçiminde olmuştur. Bu deneyimler çoğunlukla video ve görsellerle desteklenmiş sunumlar aracılığıyla gerçekleşmiş ve öğretmen adayları bu sayede

öğrenme sürecinin kendileri için daha kalıcı ve etkili olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan pek çok çalışmada da teknolojinin bir sunum ve görselleştirme aracı olarak çoğunlukla alıştırmalar için kullanıldığı bilinmektedir (Kartal ve Çınar, 2022). Mouza ve diğerleri (2014) ise teknoloji ile aktif öğrenme deneyiminin eksik olmasının teknoloji kullanımını kısıtlayan faktörler arasında yer aldığını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının teknoloji ile öğrenme deneyimlerinin teknolojinin öğrenme-öğretme süreci üzerindeki etkilerine dair görüşlerini etkilediği açıkça görülmektedir. Teknoloji ile görselleştirme ve somutlaştırmanın sağlandığı öğrenme deneyimine sahip olmaları nedeniyle teknolojinin olumlu etkilerinden bahsederken de görselleştirme ve somutlaştırmadan en fazla oranda bahsetmişlerdir.

Öğretmen adaylarının etkili öğretime dair tanımları, teknolojinin etkilerine dair görüşleri ve teknoloji ile öğrenme deneyimlerine dair kategoriler bir araya getirilmiştir (Tablo 6). Bilgi aktarımı biçiminde teknoloji ile öğrenme deneyimine sahip öğretmen adaylarının çoğunluğu etkili öğretimi öğrenci merkezli olarak tanımlamışlardır ve yine çoğunluğu teknolojinin olumlu etkisi olduğunu düşünmektedir.

Tablo 6

Öğretmen Adaylarının Etkili Öğretim, Teknolojinin Etkileri Ve Teknoloji İle Öğrenme Deneyimlerine İlişkin Kategoriler

	Bilgi Aktarımı				Öğrenen Merkezli			
	Öğrenci merkezli	Bilgi aktarımı	Öğrenci merkezli-Bilgi aktarımı	Sonuç odaklı	Öğrenci merkezli	Bilgi aktarımı	Öğrenci merkezli-Bilgi aktarımı	Sonuç odaklı
Gereklilik	2	-	-	1	-	-	-	-
Olumlu olmayan etki	2	1	-	-	-	-	-	-
Kısmen olumlu etki	6	-	-	-	-	-	-	-
Olumlu etki	37	12	1	6	6	2	-	2
Hem olumlu hem olumsuz etki	14	5	1	6	1	1	-	2

Benzer biçimde öğrenen merkezli teknoloji kullanımı ile öğrenme deneyimine sahip öğretmen adaylarının çoğunluğunun da öğrenci merkezli öğretimin etkili olduğunu ve teknolojinin

olumlu etkilere sahip olduğunu düşündüğünü söylemek mümkündür. Ayrıca teknolojinin bir gereklilik olduğunu, olumlu olmayan ya da kısmen olumlu etkiye sahip olduğunu belirten öğretmen adaylarının tamamının teknoloji ile öğrenme deneyimi bilgi aktarımı biçimindedir.

Sonuç

Öğretmen adaylarının yarısından fazlası etkili öğretimi tanımlarken öğrenci merkezli yaklaşımları benimsemiş olsa da teknolojinin yaparak yaşayarak öğrenmeyi desteklemesi ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmaya yardımcı olması gibi öğrenme üzerindeki etkilerinden çok az sayıda öğretmen adayı bahsetmiştir. Bu sonuç yapılandırmacı pedagojik inançlara sahip olmanın etkili ve sık teknoloji kullanımını garanti etmeyeceği fikrini desteklemektedir. Nitekim yapılandırmacı pedagojik inançların hem yapılandırmacı ve hem de geleneksel teknoloji kullanımı ile ilişkili olduğu bilinmektedir (Teo, Chai, Hung, ve Lee, 2008). Bu çalışmaya katılan öğretmen adayları iyi bir öğretim için öğrencinin dikkate alınması gerektiğini düşünseler de teknolojinin öğrenciyi merkeze alan yaklaşımları nasıl destekleyeceği konusunda sınırlı fikirlere sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının teknolojinin etkilerine dair görüşlerini teknoloji ile öğrenme deneyimlerinin oluşturduğunu söylemek mümkündür. Teknoloji ile öğrenme deneyimleri çoğunlukla sunumlar aracılığıyla olan pek çok öğretmen odayı bu sunumları bünyesinde barındırdığı görsellerden dolayı etkili bulduklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle teknolojinin olumlu etkilerinden bahsederken görselleştirme ve somutlaştırmadan en fazla oranda bahsetmiş olabilirler. Ayrıca, sunumlar aracılığıyla bilgi aktarımı biçiminde öğrenme deneyime sahip öğretmen adaylarının bir kısmı bu deneyimlerin kendileri için etkili olmadığından bahsetmişler ve bu öğretmen adayları teknolojinin ya bir gereklilik olduğunu düşünmüşler ya da etkisinin olumlu olmadığı ya da kısmen olumlu olduğu şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bulgular sonucunda elde edilen başka bir dikkat çekici sonuç ise öğretmen adaylarının bir kısmı alana özgü teknolojik uygulamaları ders olarak almış olsalar da öğretmen adaylarının çok az bir kısmının bu uygulamalardan öğrenme deneyimlerinde bahsetmiş olmalarıdır.

Öneriler

Teknolojinin öğrenci merkezli öğretimi desteklemede sağlayacağı faydalar konusunda öğretmen adaylarının bilgilendirilmesi sağlanabilir ve teknoloji destekli öğrenci merkezli bir öğretim gerçekleştirerek deneyim sahibi olacakları imkanlar sunulabilir. Öğretmen adayları kendi öğrenme deneyimlerinden yola çıkarak teknolojinin etkilerini algıladıkları için öğretmen

eğitimcilerinin teknoloji kullanımını konusunda kendileri geliştirmeleri ve çokça teknolojik uygulamalara yer vermeleri sağlanabilir. Ayrıca alana özgü teknolojik uygulamaların yer aldığı öğretmen eğitim dersleri öğretmen adayları için bir öğrenme deneyimi olarak tasarlanabilir.

Kaynakça

- Chan, K. W. ve Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 817-831.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.09.002>
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2018). *Research methods in education (8th ed.)*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative (4th ed.)*. Pearson.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25–39.
<https://doi.org/10.1007/BF02504683>
- Hall, G. E. (2010). Technology's Achilles heel: Achieving high-quality implementation. *Journal of Research on Technology in education*, 42(3), 231-253.
- Hsu, P. S. (2016). Examining current beliefs, practices and barriers about technology integration: A case study. *TechTrends*, 60(1), 30-40.
- Huang, F., Sánchez-Prieto, J. C., Teo, T., García-Peñalvo, F. J., Olmos-Migueláñez, S. ve Zhao, C. (2021). A cross-cultural study on the influence of cultural values and teacher beliefs on university teachers' information and communications technology acceptance. *Educational Technology Research and Development*, 69(2), 1271-1297. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-09941-2>.
- Kartal, B. ve Çınar, C. (2018). Examining pre-service mathematics teachers' beliefs of TPACK during a method course and field experience. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 6(3), 11-37.
- Kartal, B. ve Çınar, C. (2022). Preservice mathematics teachers' TPACK development when they are teaching polygons with GeoGebra, *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, DOI: 10.1080/0020739X.2022.2052197.
- Kim, C., Kim, M. K., Lee, C., Spector, J. M. ve DeMeester, K. (2013). Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and Teacher Education*, 29, 76–85.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.005>.
- Koehler, M. J. ve Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60–70.

- Li, Y., Garza, V., Keicher, A. ve Popov, V. (2019). Predicting high school teacher use of technology: Pedagogical beliefs, technological beliefs and attitudes, and teacher training. *Technology, Knowledge and Learning*, 24(3), 501-518. <https://doi.org/10.1007/s10758-018-9355-2>
- Liu, S. H. (2011). Factors related to pedagogical beliefs of teachers and technology integration. *Computers ve Education*, 56(4), 1012-1022.
- Mouza, C., Karchmer-Klein, R., Nandakumar, R., Ozden, S. Y. ve Hu, L. (2014). Investigating the impact of an integrated approach to the development of preservice teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Computers ve Education*, 71, 206-221.
- Ng, W., Nicholas, H. ve Williams, A. (2010). School experience influences on pre-service teachers' evolving beliefs about effective teaching. *Teaching and teacher education*, 26(2), 278-289.
- Niess, M. L. (2005). Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: Developing a technology pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 509-523.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
- Petko, D. (2012). Teachers' pedagogical beliefs and their use of digital media in classrooms: Sharpening the focus of the 'will, skill, tool' model and integrating teachers' constructivist orientations. *Computers ve Education*, 58(4), 1351-1359.
- Ruzgar, M. E. (2021). A Descriptive Analysis of Good Teaching and Good Teachers from the Perspective of Preservice Teachers. i.e.: *inquiry in education*, 13(2), Article 14, 1-18. Retrieved from: <https://digitalcommons.nl.edu/ie/vol13/iss2/14>
- Teo, T. (2009). Modelling technology acceptance in education: A study of pre-service teachers. *Computers ve Education*, 52(2), 302-312. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.08.006>
- Teo, T., Chai, C. S., Hung, D. ve Lee, C. B. (2008). Beliefs about teaching and uses of technology among pre-service teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 163-174. <https://doi.org/10.1080/13598660801971641>
- Teo, T., Sang, G., Mei, B. ve Hoi, C. K. W. (2019). Investigating pre-service teachers' acceptance of Web 2.0 technologies in their future teaching: A Chinese perspective. *Interactive Learning Environments*, 27(4), 530-546. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1489290>
- Üstüner, M., Abdurrezzak, S. ve Yıldızbaşı, Y. V. (2021). Öğretmenlerin İdeal öğretmen özelliklerine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 567-585.
- Voogt, J. ve McKenney, S. (2017). TPACK in teacher education: Are we preparing teachers to use technology for early literacy?. *Technology, pedagogy and education*, 26(1), 69-83.

Meslek Lisesi Öğrencilerinin Problem Kurma Becerileri: Fonksiyonel Düşünme

Betül BARUT

Anadolu Üniversitesi
byayan@anadolu.edu.tr

Canan BEKLEN

Milli Eğitim Bakanlığı
cananbeklen90@gmail.com

Özet

Son yıllarda matematik eğitiminde problem kurma ile ilgili yapılan çalışmalardaki artış dikkat çekmektedir. Bunun yanında yapılan araştırmalar problem kurmanın matematiksel düşünme ile karşılıklı etkileşim halinde olduğunu ve bu iki alanın birbirlerini olumlu anlamda desteklediğini göstermektedir. Bu bilgilerden yola çıkılarak bu araştırmada meslek lisesi öğrencilerinin problem kurma becerilerinin fonksiyonel düşünme bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma desenlerinden temel nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Konya ilindeki bir lisede öğrenim gören 81 meslek lisesi öğrencisine beş sorudan oluşan bir problem kurma testi uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerden her bir soruya ilişkin bir kolay, bir orta zorlukta ve bir zor olmak üzere üç adet problem kurmaları istenmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulgularında bütün sorular için öğrencilerin çoğunluğunun verilen bağlam dışında veya çözülemeyen türde problem kurma eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Bu eğilimin şekil örüntüsü sorularında nispeten daha az olduğu da bulgular arasındadır. Ayrıca öğrencilerin daha çok verilen şekile ya da örüntüye ait sayıları kullanarak problemler kurdukları ve kurdukları problemleri genişletmedikleri gözlenmiştir. Araştırmadaki sonuçlar meslek lisesi öğrencilerinin problem kurma becerilerinin ve fonksiyonel düşüncelerinin oldukça düşük seviyede olduğunu göstermiştir. Bu durumun önüne geçmek için meslek lisesinde görev yapan matematik öğretmenlerinin öğrencilerin fonksiyonel düşüncelerini destekleyecek problem kurma etkinliklerine derslerinde daha sık yer vermesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematik eğitimi, Mesleki eğitim, Matematiksel düşünme, Örüntü

Abstract

In recently years it is remarkable that mathematical education researches in problem posing field is increasing. Besides current and previous researches demonstrated that problem posing and mathematical thinking interact with and support each other. On the basis of these information, it is aimed to analyze vocational high school students' problem posing skills in context of functional thinking in this research. This research in which it was used basic qualitative method was carried out with 81 vocational high school students whom were tested out five tasks about problem posing in 2021-2022 educational and instructional term. The data was analyzed by using content analysis. According to research findings it was confirmed that students tend to pose problems which are out of context and not solved. This tendency is seen lesser at the formal patterning tasks. Also, it was observed that students pose problems with using numbers in given feature or pattern and didn't extent the problems were posed. Result of the research demonstrate that vocational high school students 'problem posing skills and their functional thinking are so lowest level. To prohibit this situation, it is suggested that the teachers who work in a vocational high school should provide more frequent problem posing and functional thinking activities to the students to promote the learning of them in their lessons.

Keywords: Mathematics education, Vocational education, Mathematical thinking, Pattern

Giriş

Problem kurma matematik eğitimcilerinin 1980'lerden itibaren ilgi duymaya başladığı ve özellikle son yıllarda bu alanda pek çok araştırmanın yapıldığı bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle bazı eğitim dergilerinin son yıllarda bu konu ile ilgili özel sayılar yayımlaması matematik eğitimcilerinin problem kurma araştırmalarına olan ilgisinin en büyük göstergesidir (English, 2020; Liljedahl ve Cai, 2021). Problem kurma ile ilgili yapılan araştırmaların sonuçları problem kurmanın öğrencilerin matematiksel düşüncelerine ve matematiği nasıl anladıklarına yönelik bilgiler verdiğini ortaya koymuştur (Cai ve Hwang, 2002, 2020). Cai ve Hwang (2002) problem kurmada öğrencilerin takip edebilecekleri bir algoritma ya da kurallar dizisi olmadığını bu nedenle problem kurmanın matematiksel keşfin en önemli bileşenlerinden biri olduğunu vurgulamıştır (Cai ve Hwang, 2002). Problem kurma eyleminin bu özelliği problem kurmayı matematik eğitiminin önemli bir konusu haline getirmiş ve öğrencilerin matematiksel düşüncelerini anlamaya yönelik bir tanımlama aracı olarak sıklıkla kullanılmasını sağlamıştır.

Gelişen dünyadaki tüm ülkelerde uygulanan matematik öğretim programlarının en temel amaçlarından biri öğrencilerin matematiksel düşüncelerini geliştirmektir. Genel olarak matematiksel kavramları matematiksel bağlamlarda kullanma eylemi olarak tanımlanan matematiksel düşünme bazı araştırmacılar tarafından farklı sınıflara ayrılmış veya matematiksel düşünmedeki farklı süreçler ön plana çıkarılmıştır (Kooloos, vd., 2022). Örneğin Kilpatrick vd., (2001) matematiksel düşünmeyi kavramsal anlama bağlamında tanımlarken, Mason (1985) matematiksel düşünmede genelleme ve özelleştirme süreçlerine vurgu yapmıştır. Matematiksel öğrenmeyi aritmetik bilgisinin ötesine taşıyan ve matematik öğretim programlarının öğrencilere kazandırmayı hedeflediği temel matematiksel düşünme formlarından biri olan cebirsel düşünmenin bileşenlerinden biri de fonksiyonel düşünmedir (Kaput, 2008). Cebirsel düşünmenin gelişimine katkıda bulunan fonksiyonel düşünme ilişkili olarak değişen iki veya daha fazla nicelik arasındaki ilişkiyi temel alarak bu ilişkiyi genelleme sürecini içermektedir (Smith, 2008). Bu çalışmada problem kurma aracılığı ile öğrencilerin fonksiyonel düşüncelerine odaklanılmıştır.

Dünyayı anlamaya yardımcı olan ve bireylerin günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözmelerine yardımcı olan matematik hemen hemen tüm meslekler için en önemli öğrenme alanlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde çoğu işyeri sadece karmaşık matematiksel problem çözme becerilerini gerektiren ortamlardan değil aynı zamanda farklı matematiksel düşüncelerin anlaşılması ve matematiksel eylemlerle meşgul olunması gereken

ortamlardan oluşmaktadır (Hoogland, vd., 2019). Buna rağmen, Atik (2017) mesleki eğitimin niteliğinin matematik alanı bağlamında değerlendirilmesi noktasında meslek lisesi öğrencilerinin temel matematiksel becerileri kazanmadan meslek liselerinden mezun olduğunu belirtmiştir. Bu bilgiler ışığında bu çalışmada meslek lisesi öğrencilerinin problem kurma becerilerinin ve cebirsel düşünmenin temel bileşenlerinden biri olan fonksiyonel düşünmelerinin öğrencilerin kurdukları problemler aracılığı ile incelenmesi ve öğrencilerin fonksiyonel düşünme süreçlerine yönelik bilgilerin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Bu çalışmanın genel olarak meslek lisesi öğrencileri ile özellikle matematik eğitimi alanında yürütülen ve sayıları oldukça az olan araştırmalardan elde edilen bilgilere yeni bilgiler ekleyeceği düşünülmektedir. Bunun yanında özel olarak ise meslek lisesi öğrencilerinin hem problem kurma hem de fonksiyonel düşünme bağlamında sahip olduğu matematiksel fikirlere yönelik bilgilerin elde edilmesi hem meslek liselerinde görev yapan matematik öğretmenleri için sınıf içi uygulamalara hem de ileride yapılacak matematik eğitimi araştırmalarına yönelik önerilerin yapılmasına olanak sağlayacaktır.

İlgili Alanyazın

Problem Kurma

Problem kurma ile ilgili araştırma yapan çalışmalar incelendiğinde araştırmacıların çoğunlukla atıfta bulunduğu iki problem kurma tanımı olduğu görülmüştür. Bunlardan ilki Silver'in (1994) belirli bir durumu temel alarak yeni problemlerin üretilmesi ve üretilmiş problemlerin tekrar düzenlenmesi süreçlerini içeren geleneksel tanımıdır. Silver (1994) problem kurma sürecinin üretken düşünme içerdiğinin altını çizmektedir. Bu tanımlardan ikincisi ise Stoyanova ve Ellerton'ın (1996) tanımıdır. Stoyanova ve Ellerton (1996, s. 518) problem kurmayı "öğrencilerin matematiksel deneyimlerine dayalı olarak somut durumlar ile ilgili bireysel yorumlarını oluşturma ve bu yorumları anlamlı matematiksel problem olarak formüle etme süreci" olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlar çeşitli problem kurma araştırmalarında geniş ölçekli olarak kullanılmıştır. Bu çalışmada benimsenen tanım öğrencilerin matematiksel deneyimlerini dikkate alan Stoyanova ve Ellerton'ın (1996) tanımıdır. Çalışmada öğrencilerin farklı temsiller ve örüntüler içeren durumlara yönelik olarak oluşturdukları problemlerdeki fonksiyonel düşünme ipuçlarına odaklanıldığı için bu tanımın çalışmanın amacı ile tutarlı olduğu açıkça görülmektedir.

Son yıllarda matematik eğitimi alanında sayılarının arttığı görülen problem kurma araştırmalarında problem kurmanın çeşitli amaçlarla kullanıldığı gözlenmektedir. Örneğin

Liljedahl ve Cai (2021) son yıllarda yapılan problem kurma araştırmalarını odaklandıkları alana göre bilişsel eylem, öğrenme amacı ve öğretimsel yaklaşım olarak üç grupta ele almıştır. Silber ve Cai (2021) niversite ğrencilerinin ne tür matematiksel problem kurabildiklerini ve kurdukları problemlerin hangi matematiksel düşünceleri içerdiğini daha iyi anlamak için bir araştırma yürütmüşlerdir. Bu araştırmanın sonuçları niversite ğrencilerinin matematiksel akıl yürütme içeren ve kurulan problemlerdeki bilgilerle zlebilecek anlamlı matematiksel problem kurabildiklerini göstermiştir. Cai (2003) ise dördüncü, beşinci ve altıncı sınıf Singapurlu ğrencilerin problem kurmadaki matematiksel düşünmelerini incelemiştir. Cai (2003) çoğu öğrencinin kurdukları problemlerde verilen Şekil rntlerinin ötesindeki Şekiller ile ilgili problemler kurabildiğini fakat öğrencilerin kurdukları problemlerin sınıf seviyelerine göre gelişimsel bir fark olmadığını rapor etmiştir. Bu çalışmaya benzer olarak Xu, vd., (2019) sınıf seviyeleri beş ve sekiz arasında değişen öğrencilerin örüntü içeren problem kurma sorularındaki matematiksel düşünmelerini incelemiştir. Cai'nin (2003) rapor ettiği sonuçtan farklı olarak bu yazarlar üst sınıflardaki öğrencilerin düşük sınıftakilere göre daha fazla fonksiyonel ilişki içeren problemler ürettiğini bildirmiştir. Ortaokul ğrencilerinin problem kurma becerileri ve cebirsel düşünme düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen Sayı (2018) ise öğrencilerin problem kurma becerileri ile cebirsel düşünme düzeyleri arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Farklı sınıf seviyelerinden öğrencilerin problem kurma aracılığı ile matematiksel düşünmelerine odaklanan bu araştırmalar problem kurmanın öğrencilerin matematiksel düşünmelerini anlamadaki rolünü ortaya koymaktadır. Bu ıkarım Cai ve Hwang'ın (2019) problem kurma etkinliklerinin öğrencilerin nasıl düşündüklerine ve anladıklarına yönelik bilgileri ortaya çıkarma potansiyeline vurgu yapması ile de desteklenmektedir. Bu çalışmada da problem kurmanın bu rolü ile meslek lisesi ğrencilerinin fonksiyonel düşünmelerine yönelik bilgiler edinilmeye çalışılmıştır.

Fonksiyonel Düşünme

Matematiksel düşünmenin pek çok alt alanı olmakla birlikte bunlar arasında en önemlilerinden biri cebirsel düşünmedir. Pitta-Pantazi vd. (2020) cebirsel düşünmenin dört temel bileşeni olduğunu belirtmişler ve bu bileşenleri aritmetiği genelleme, fonksiyonel düşünme, modelleme dilleri ve soyut cebir ve cebirsel ispat olarak tanımlamışlardır. Bu bileşenler arasında yer alan fonksiyonel düşünme temel olarak çeşitli dil ve temsil araçlarını kullanarak, yapılandırılmış ve genelleştirilmış örüntü ve ilişkileri içinde barındıran ve fonksiyonları konu edinen bir düşünme biçimi olarak tanımlanabilir (Blanton ve Kaput, 2011). Bir diğer tanıma göre ise fonksiyonel düşünme kişiyi iki ya da daha fazla nicel değişken arasındaki özelde rastlantısal gibi görünen

örneklerden, genellenebilir bir ilişkinin varlığına götüren düşünme biçimidir (Smith, 2008). Bu tanımlardan yola çıkılarak fonksiyonel düşünmenin örüntü, genelleme, nicelik ve ilişkisellik gibi bileşenleri içerisinde barındıran geniş kapsamlı bir düşünme etkinliği olduğu görülmektedir.

Ortaöğretim matematik öğretim programı, matematik yapmanın doğası ve bu seviyedeki öğrencilerin bilişsel gelişimleri dikkate alındığında fonksiyonel düşünmenin kazanılmasının ortaöğretim öğrencileri için bir gereklilik olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bu gerekliliğin en önemli sebeplerinden birisi fonksiyonel düşünmenin bireylere veriler arasında nasıl bir ilişki olduğu hakkında genelleme yapma becerisi kazandırmasıdır (Tanışlı, 2011). Ancak öğrencilerin doğru genellemeler yapabilmesi ve fonksiyonel düşünmeye geçişi kolay olmamaktadır. Smith'e (2008) göre bir sınıfta fonksiyonel düşünme aşağıdaki üç biçimde görülebilir. Bunlardan ilki tekrarlamalı örüntüdür (recursive patterning). Bu sınıfta yer alan öğrenciler bir grup veri arasındaki değişimi fark ederler. İkinci olarak kovaryasyonel düşünmede (covariational thinking) öğrenci fonksiyon tanımının dinamik kısmına odaklanarak iki niceliğin eş zamanlı olarak nasıl değiştiğini fark eder ve değişimi daha açık hale getirmeye çalışır. Örneğin, x 'in birer birer artarken, y 'nin üçer üçer arttığını fark eden bir öğrencinin kovaryasyonel düşünme gösterdiği söylenebilir. Son olarak karşılıklı ilişkide (correspondence relationship) ise değişkenler arasındaki ilişki baz alınmıştır. Örneğin bir öğrencinin y 'nin x 'in üç katı olduğunu fark etmesi değişkenler arasında karşılıklı ilişki kurabildiğini gösterir (Blanton ve Kaput, 2011). Bütün bu biçimler öğrencinin fonksiyonel düşünmenin hangi aşamasında olduğunu gösterdiğinden araştırmacılar için oldukça değerlidir.

Fonksiyonel düşünmenin geliştirilmesi ve aynı zamanda değerlendirilmesi için sıklıkla kullanılan araçlardan biri de örüntülerdir. Warren ve Cooper (2006) örüntülerin nicelikler arasındaki ilişkileri anlamada güçlü bir araç olduğunu ve fonksiyonel düşünmenin gelişimine katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin örüntüleri genelleme becerilerinin ve fonksiyonel düşüncelerinin geliştirilmesi için pek çok farklı stratejiler ön plana çıkmaktadır (Wilkie ve Clarke, 2016). Örneğin Confrey ve Smith (1994) öğrencilerin fonksiyonel ilişkiyi anlamaları için ortam ile etkileşimin ve çeşitli temsil biçimlerinin kullanımının anahtar stratejiler olduğunu belirtmiştir. Benzer olarak Wilkie ve Clarke (2016) öğrencilerin verilen bir durumda fonksiyonel ilişkileri kurabilmeleri ve genelleme süreçlerini keşfetmeleri için çeşitli temsilleri kullanmalarının önemine dikkat çekmektedir. Bu nedenle bu araştırmada öğrencilere sunulan çeşitli durumların örüntüleri ve tablo ve grafik gibi farklı temsilleri içermesine dikkat

edilmiş ve öğrencilerin fonksiyonel düşünceleri bütüncül olarak değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Mesleki Eğitim ve Matematik Eğitimi

Bireylerin sahip olduğu matematiksel becerilerin ülkelerin ekonomik kalkınmasında oynadığı önemli rol pek çok araştırmacı tarafından sıklıkla vurgulanmaktadır. Aynı zamanda işgücü açısından bakıldığında matematiksel beceriler neredeyse tüm meslek grupları için gerekli ve önemlidir. Bu bağlamda toplumun ihtiyacı olan işgücünün yetişmesine olanak sağlayan meslek liselerindeki matematik eğitimi ayrı bir önem arz etmektedir. Mesleki eğitim veren kurumlardaki matematik eğitiminin önemine rağmen matematik eğitimcilerinin meslek liselerinde yürütülen matematik öğretim programlarına ve bu liselerde öğrenim gören öğrencilerin matematik başarılarına veya matematik başarısını etkileyen etmenlere yönelik yeterince araştırma yapmadığı görülmektedir (FitzSimons, 1997). Bu alanda yapılan az sayıdaki araştırma sonuçları da meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin düşük matematik başarısına sahip olduklarını göstermektedir. Ergün (2012) meslek lisesi öğrencilerinin temel matematiksel becerilerinin eksik olduğuna dikkat çekerken, Biçer ve Ada (2020) meslek lisesi öğrencilerinin matematik performanslarının diğer tür liselerde öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük olduğunu belirtmiştir. Nitekim son yıllardaki özellikle uluslararası mesleki eğitim alanyazını farklı meslek grupları için gerekli olan matematik eğitiminin kalitesini arttırmaya yönelik araştırmalar yapıldığını da göstermektedir (Zwart, vd., 2020). Bu çalışmada da ülkemizde şimdiye kadar ele alınmayan meslek lisesi öğrencilerinin problem kurma becerilerine ve aynı zamanda öğrencilerin kurdukları problemler aracılığı ile fonksiyonel düşüncelerine odaklanılmıştır.

Araştırma Soruları

Bu çalışmada meslek lisesi öğrencilerinin fonksiyonel düşünme bağlamında problem kurma becerilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Öğrencilerin problem kurma becerilerinin incelenmesi için örüntü içeren durumlar kullanılacaktır. Buna göre çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

- Meslek lisesi öğrencilerinin örüntü içeren durumlardaki problem kurma becerileri nasıldır?
- Meslek lisesi öğrencilerinin örüntü içeren durumlarda kurdukları problemlerdeki fonksiyonel düşünceleri nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Merriam ve Tisdell (2015) temel araştırma desenlerinin ortak amacının araştırmaya konu olan anlamın nasıl yapılandırıldığını ortaya çıkarma ve yorumlama olduğunu belirtmişlerdir.

Katılımcılar

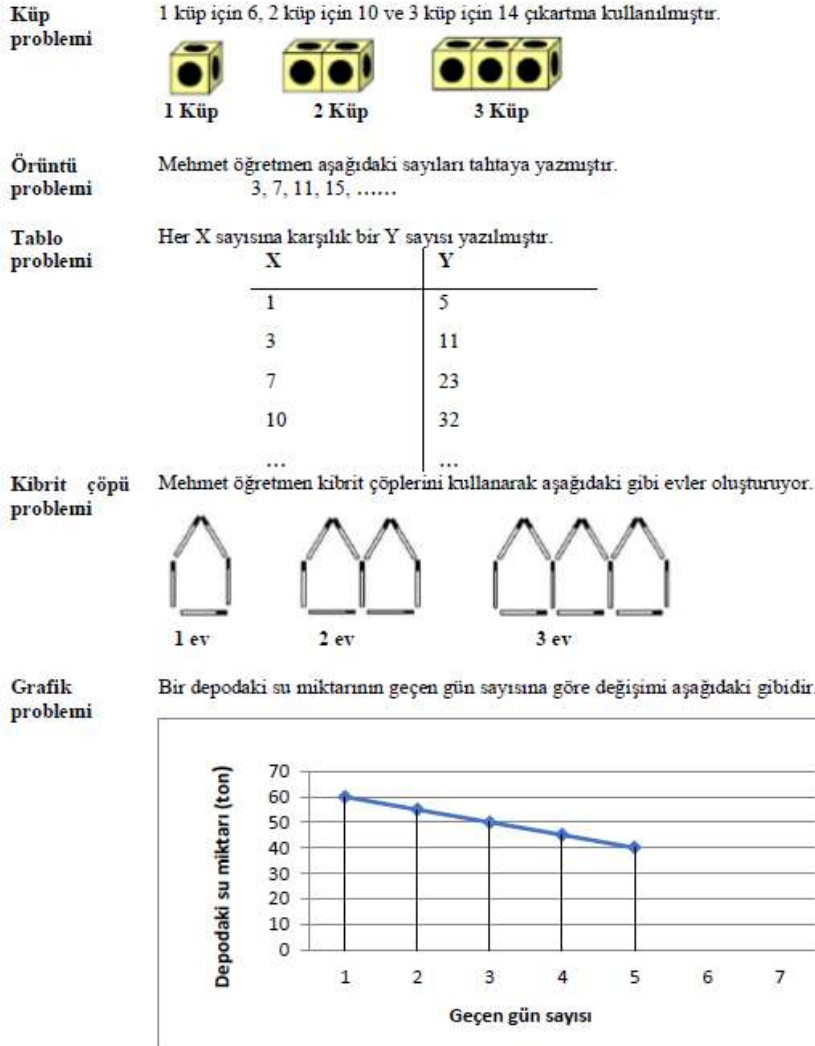
Araştırmanın katılımcıları 2021-2022 eğitim öğretim yılında Konya ilindeki bir ilçede bir meslek lisesinde öğrenim görmekte olan 21'i 9. sınıf, 31'i 10. sınıf, 17'si 11. sınıf ve 12'si 12. sınıf öğrencisi olan 81 kız öğrenci oluşturmaktadır. Her bir sınıf seviyesindeki öğrenci sayısının toplam katılımcı sayısına oranları sırasıyla %26, %38, %21 ve %15'tir. Araştırmada öğrencilerin çalışmaya katılımı gönüllülük esasına dayanmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada öğrencilere veri toplama aracı olarak beş adet problem kurma durumu içeren bir problem kurma testi sunulmuş ve öğrencilerden her bir durum için kolay, orta ve zor olmak üzere üç farklı problem kurmaları istenmiştir (Şekil 1). Öğrencilerden farklı zorlukta problemler kurmalarının istenme sebebi ise öğrencilerin aynı tip problemler kurmasının önüne geçmek ve problem çeşitliliğini sağlamaktır. Çalışmada kullanılan problemlerden üçü araştırmacılar tarafından fonksiyonel düşünme alanyazını temel alınarak hazırlanmış olup diğer iki soru yazarlarının izni alınarak kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan problemler bir matematik eğitimi uzmanı tarafından incelenerek kontrol edilmiş ve içerik açısından uygun olduğu belirtilmiştir. Ayrıca problem kurma testinde yer alan bütün soruların bir Türk dili ve edebiyatı öğretmeni tarafından dil ve anlatım açısından anlaşılır olduğu tespit edilmiştir.

Şekil 1

Problem Kurma Testinde Yer Alan Problem Durumları



Örüntü, tablo ve grafik soruları araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Küp sorusu Wilkie'nin (2016a) çalışmasında, Kibrit çöpü sorusu ise yine Wilkie'nin (2016b) çalışmasında kullandığı bir sorudur. Küp ve kibrit çöpü soruları birer şekil örüntüsü olup öğrencilerden verilen şekillerde küp (ev) sayısı ve çıkartma (kibrit çöpü) sayısı arasındaki ilişkiyi fark ederek bu ilişkiye veya bu ilişkinin kuralına yönelik problemleri kurup kuramadıkları incelenmiştir. Örüntü sorusu ise bir sayı örüntüsü olup yine öğrencilerden bu sayılar arasındaki ilişkinin varlığına veya ilişkinin nasıl temsil edileceğine yönelik problemleri kurup kuramadıkları incelenmiştir. Tablo sorusunda ise fonksiyon tablosu kullanılmıştır. Bu soruda öğrencilerin özellikle artış miktarına odaklanmaması için X değişkeni birer birer arttırılmamıştır. Grafik probleminde öğrencilerden azalan bir fonksiyonun değişkenleri arasındaki ilişkiye veya

ilişkinin kuralına yönelik problemleri kurup kuramadıkları incelenmiştir. Her bir problem durumu için ortak bir soru kökü kullanılmıştır. Bu “*Mehmet öğretmen öğrencileri için YUKARIDAKİ DURUMU temel alan bir kolay, bir orta zorlukta ve bir zor olmak üzere üç farklı problem oluşturmak istiyor. Bu problemler yukarıdaki durum kullanılarak çözülebilmelidir. Mehmet öğretmene bu problemleri oluşturması için yardım ediniz ve oluşturduğunuz problemleri aşağıdaki boşluklara yazınız*” şeklindedir.

Veri Analizi

Verilerin analizinde nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi yapılırken esas olarak, birbirine benzeyen veriler tespit edilir ve belirli temalar altında kodlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada içerik analizine uygun bir süreç izlenmiştir. Bu süreçte her bir soruya öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelenmiş sonrasında incelenen sorunun bağlamı ve çerçevesi göz önünde bulundurularak ilgili literatür dahilinde kodlar belirlenmiştir. Daha sonra bu kodlar ilgili kavramlarla ilişkilendirilmiş ve sonrasında temalar haline getirilmiştir. Bu süreçte her bir araştırmacı problemleri bireysel olarak tek tek incelemiş ve daha sonra bir araya gelerek ortak temalar belirlenmiştir. Öğrenci cevapları bu temalar altında gruplandırılmış ve her bir temaya ilişkin tablolar oluşturularak frekans ve yüzdeler çıkarılmıştır. Burada elde edilen frekanslar belirtilen tema ile ilgili kurulan problem sayısını göstermektedir. Dolayısıyla belirlenen frekans ve yüzdeler katılımcı sayısına ilişkin değil kurulan problem sayısına ilişkindir.

Bulgular

Küp Sorusu

Öğrencilerin küp sorusu için kurduğu problemler doğrultusunda oluşturulan temalar ve kurulan problemlerin temalara göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir. Buna göre bu soru için öğrenciler en fazla verilen bağlamın dışında/boş/çözülemez türden problemler kurmuştur (%45). İkinci olarak öğrenciler verilen şekildeki çıkartma sayısını sormuştur (%41). Sonrasında sıklık sırasına göre, verilmeyen şekildeki çıkartma sayısı (%7), sorunun değiştirilmesi (%2,5), verilen çıkartma sayısına karşılık gelen şekil (%2), artış miktarı (%2), verilmeyen çıkartma sayısına karşılık gelen şekil (%1) ve verilmeyen uzak şekildeki çıkartma sayısı (%0,5) problemleri kurulan problemler arasında yer almaktadır. Burada yakın ve uzak şekilden kastedilen şeklin çizilebilir olup olmaması ile alakalıdır. Örneğin 5. şekil verilmese de çizilerek küp sayısı sayılabilir ancak 100. şekil için bu oldukça zordur. Burada 5 yakın terim 100 uzak terim kabul edilmiştir.

Tablo 1*Küp Sorusu İçin Öğrencilerin Kurduğu Problemlerin Temalara Göre Dağılımı*

Temalar	Kurulan problem sayıları ve yüzdeleri	
	f	%
Verilen şekildeki çıkartma sayısı	100	%41
Verilmeyen yakın şekildeki çıkartma sayısı	17	%7
Verilmeyen uzak şekildeki çıkartma sayısı	1	%0,5
Verilen çıkartma sayısına karşılık gelen şekil	4	%2
Verilmeyen çıkartma çöpü sayısına karşılık gelen şekil	2	%1
Artış miktarı	4	%2
Soruyu değiştirme	6	%2,5
Verilen bağlamın dışında/ boş/ çözülemez	109	%45
Toplam	243	100

Örüntü Sorusu

Öğrencilerin örüntü sorusu için kurduğu problemler doğrultusunda oluşturulan temalar ve kurulan problemlerin temalara göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir. Buna göre bu soru için öğrenciler en fazla verilen bağlamın dışında/boş/çözülemez problemler kurmuştur (%49). İkinci olarak öğrenciler verilmeyen yakın terimi sormuştur (%17). Sonrasında sıklık sırasına göre, verilen terim ya da verilen terimlerin toplamı (%12,5), artış miktarı (%12), verilmeyen uzak terim (%4), sorunun değiştirilmesi (%3), belli bir sınıra kadar olan terim sayısı (%1,5) ve belli bir sınırdan önce gelen terim sayısı (%1) problemleri kurulan problemler arasında yer almaktadır.

Tablo 2*Örüntü Sorusu İçin Öğrencilerin Kurduğu Problemlerin Temalara Göre Dağılımı*

Temalar	Kurulan problem sayıları ve yüzdeleri	
	f	%
Verilen terim ya da verilen terimlerin toplamı	30	%12,5
Verilmeyen yakın terim	42	%17
Verilmeyen uzak terim	9	%4
Belli bir sınırdan önce gelen terim	2	%1

Belli bir sınıra kadar olan terim sayısı	3	%1,5
Artış miktarı	29	%12
Soruyu değiştirme	7	%3
Verilen bağlamın dışında/ boş/ çözülemez	118	%49
Toplam	243	100

Tablo Sorusu

Öğrencilerin tablo sorusu için kurduğu problemler doğrultusunda oluşturulan temalar ve kurulan problemlerin temalara göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir. Buna göre bu soru için öğrenciler en fazla verilen bağlamın dışında/boş/çözülemez problemler kurmuştur. İkinci olarak öğrenciler noktalı yere ne geleceğini ya da verilmeyen adım sonrasında ne olacağını sormuştur. Sonrasında sıklık sırasına göre, X veya Y değerleri arasındaki fark (%6), X veya Y değerlerindeki artış miktarı (%6), X değerine karşılık gelen Y değeri (%1), sorunun değiştirilmesi (%1), Y değerine karşılık gelen X değeri (%1), grafik temsili (%1), X her arttığında Y değerindeki artış miktarı (%1) ve X ve Y toplamına karşılık gelen adım sayısı problemleri kurulan problemler arasında yer almaktadır.

Tablo 3

Tablo Sorusu İçin Öğrencilerin Kurduğu Problemlerin Temalara Göre Dağılımı

Temalar	Kurulan problem sayıları ve yüzdeler	
	N=243	
	f	%
X veya Y değerleri arasındaki fark	15	%6
X değerine karşılık gelen Y değeri	3	%1
Noktalı yer ya da verilmeyen adım sonrası	31	%13
Y değerine karşılık gelen X değeri	2	%1
X ve Y toplamına karşılık gelen adım sayısı	1	%0,5
X veya Y değerlerindeki artış miktarı	15	%6
Grafik temsili	2	%1
X her arttığında Y değerindeki artış miktarı	2	%1
Soruyu değiştirme	3	%1
Verilen bağlamın dışında/ boş/ çözülemez	169	%69,5
Toplam	243	100

Kibrit Çöpü Sorusu

Öğrencilerin küp sorusu için kurduğu problemler doğrultusunda oluşturulan temalar ve kurulan problemlerin temalara göre dağılımı Tablo 4’te verilmiştir. Buna göre bu soru için öğrenciler en fazla verilen şekildeki kibrit çöpü sayısını sormuşlardır. İkinci olarak öğrenciler verilen bağlamın dışında/ boş/ çözülemez problemler kurmuştur. Sonrasında sıklık sırasına göre, verilmeyen yakın terimdeki kibrit çöpü sayısı (%12), verilmeyen uzak şekildeki kibrit çöpü sayısı (%4), verilmeyen kibrit çöpü sayısına karşılık gelen şekil (artanlı) (%3), verilmeyen kibrit çöpü sayısına karşılık gelen şekil (artansız) (%2), sorunun değiştirilmesi (%1), artış miktarı (%0,5) ve verilen kibrit çöpü sayısına karşılık gelen şekil (%0,5) problemleri kurulan problemler arasında yer almaktadır.

Tablo 4

Kibrit Çöpü Sorusu İçin Öğrencilerin Kurduğu Problemlerin Temalara Göre Dağılımı

Temalar	Kurulan problem sayıları ve yüzdeler	
	f	%
Verilen şekildeki kibrit çöpü sayısı	95	%39
Verilen kibrit çöpü sayısına karşılık gelen şekil	1	%0,5
Verilmeyen yakın şekildeki kibrit çöpü sayısı	29	%12
Verilmeyen uzak şekildeki kibrit çöpü sayısı	10	%4
Verilmeyen kibrit çöpü sayısına karşılık gelen şekil (artanlı)	7	%3
Verilmeyen kibrit çöpü sayısına karşılık gelen şekil (artansız)	5	%2
Artış miktarı	1	%0,5
Soruyu değiştirme	3	%1
Verilen bağlamın dışında/ boş/ çözülemez	92	%38
Toplam	243	100

Grafik Sorusu

Öğrencilerin küp sorusu için kurduğu problemler doğrultusunda oluşturulan temalar ve kurulan problemlerin temalara göre dağılımı Tablo 5’te verilmiştir. Buna göre bu soru için öğrenciler en fazla verilen bağlamın dışında/boş/çözülemez problemler kurmuştur. İkinci olarak öğrenciler verilen gün sayısına karşılık gelen depodaki su miktarını sormuşlardır. Sonrasında

sıklık sırasına göre, verilmeyen yakın gün sayısına karşılık gelen depodaki su miktarı (%12), grafiğin azalma oranı (%7), verilmeyen uzak gün sayısına karşılık gelen depodaki su miktarı (%2), tablo temsili (%1), sorunun değiştirilmesi (%1), verilmeyen depodaki su miktarına karşılık gelen gün (%0,5) ve değişkenlerin ayrı ayrı azalış ya da artış miktarı problemleri kurulan problemler arasında yer almaktadır.

Tablo 5

Grafik Sorusu İçin Öğrencilerin Kurduğu Problemlerin Temalara Göre Dağılımı

Temalar	Kurulan problem sayıları ve yüzdeler N=243	
	f	%
Verilen gün sayısına karşılık gelen depodaki su miktarı	49	%20
Verilmeyen yakın gün sayısına karşılık gelen depodaki su miktarı	29	%12
Verilmeyen uzak gün sayısına karşılık gelen depodaki su miktarı	5	%2
Verilmeyen depodaki su miktarına karşılık gelen gün	1	%0,5
Değişkenlerin ayrı ayrı azalış ya da artış miktarı	1	%0,5
Grafiğin azalma oranı	18	%7
Tablo temsili	3	%1,5
Soruyu değiştirme	3	%1,5
Verilen bağlamın dışında/ boş/ çözülemez	134	%55
Toplam	243	100

Tartışma

Bu araştırma meslek lisesi öğrencilerinin fonksiyonel düşünme bağlamında problem kurma becerilerinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin çoğunlukla verilen bağlamın dışında/boş/çözülemez kategorisinde problemler kurdukları görülmüştür. Bu kategoride verilen cevapların toplam cevap sayısına oranı küp sorusu için %45, örüntü sorusu için %49, tablo sorusu için %69,5, kibrit çöpü sorusu için %38 ve grafik sorusu için %55 olarak tespit edilmiştir. Her bir soru için olan yüzdeler farklı da olsa hemen hemen hepsinin yüzdelerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu ilgili alanyazında

öğrencilerin verilen problem durumlarına göre matematiksel problem kurabildiklerine yönelik bulgulardan farklılık göstermektedir (Cai, 2003; Xu, vd., 2019). Bu sonucun iki farklı sebebi olduğu söylenebilir. Bunlardan birincisi meslek lisesi öğrencilerinin düşük matematiksel becerilere ve performansa ve hatta matematiğe karşı olumsuz tutuma sahip olmasıdır (Atik, 2017; Biçer ve Ada, 2020; Ergün, 2012; Yavuz Mumcu vd., 2012). Bir diğer sebebin ise, bu öğrencilerin ilk defa problem kurma etkinliği ile karşı karşıya gelmeleri ve bu etkinlik ile ilgili herhangi bir deneyimleri olmaması olduğu söylenebilir. Nitekim, her ne kadar son yıllarda matematik eğitimi alanında problem kurma ile ilgili pek çok araştırma yapılsa da bu problem kurma etkinliklerinin sınıflarda matematik öğretmenleri tarafından pek kullanılmayan araçlar olduğu bilinmektedir.

Öğrencilerin yukarıda verilen yüzdeleri soruların türlerine göre değerlendirildiğinde öğrencilerin en başarısız olduğu soru türünün tablo sorusu olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğrencilerin problem durumundaki ilişkinin fonksiyon tablosu olarak soyut bir şekilde sunulduğunda durumu algılayamadıkları, x ve y olarak verilen değişkenleri belirleyemediklerini ve bundan dolayı da uygun matematiksel problem kurmada güçlük yaşadıklarını göstermiştir. Öğrencilerin matematiksel problem kurmada en başarılı olduğu soru türü ise kibrit çöpü sorusudur. Bu iki bulgu öğrencilere verilen durumların ne kadar somut ve onların günlük hayatta karşılaşacakları türden olursa o kadar anlamlı matematik problemi kurabileceklerine işaret etmektedir.

Verilen duruma göre oluşturulan matematiksel problemlerin içerikleri incelendiğinde öğrencilerin genel olarak verilen örüntüdeki değişkenleri ya da öğrencilerin kolayca çizim ya da hesap yaparak elde edebilecekleri değişkenleri soran problemler kurdukları görülmüştür. Bunun yanında örüntülerdeki değişkenler arasındaki ilişkiyi fark ederek örüntünün uzak terimini soran problemlerin sayısı yok denecek kadar azdır. Ayrıca hiçbir soruda örüntünün kuralını soran probleme rastlanmamıştır. Bu bulgu araştırmaya katılan meslek lisesi öğrencilerinin fonksiyonel düşünme bağlamında çok zayıf olduklarına işaret etmektedir. Bu sonucun alanyazındaki benzer araştırmaların sonuçları benzerlik göstermediği görülmüştür. Örneğin Cai ve Hwang (2002) Çinli ve Amerikalı farklı sınıf seviyelerinde olan ortaokul öğrencilerinin örüntü içeren durumlarda kurdukları problemlerin %13 ile %35'in örüntünün kuralını soran problemlerden oluştuğunu rapor etmişlerdir. Benzer olarak Xu vd., (2020) sınıf seviyeleri beş ve sekiz arasında değişen öğrencilerin kurdukları problemlerin ortalama olarak %14'ünün fonksiyonel ilişkiyi soran problemler olduğunu bildirmişlerdir. Bu çalışmalarda yer alan öğrencilerin yaş ve buna bağlı olarak bilişsel gelişim seviyeleri ve aynı zamanda aldıkları

matematik ders saat sayıları daha az olmasına rağmen bu araştırmaya katılan meslek lisesi öğrencilerinden daha iyi fonksiyonel düşünme performansı göstermişlerdir. Bu bulgu meslek lisesi öğrencilerinin çoğunun matematiksel düşünme seviyelerinin ortaokul ve hatta belki de ilkokul seviyesinde olduğuna işaret etmektedir.

Sonuç

Bu araştırmanın bulguları meslek lisesi öğrencilerinin problem kurma becerilerinin oldukça düşük seviyede olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu verilen durumları temel alarak anlamlı matematiksel problem kurmada büyük güçlük yaşamıştır. Bunun yanında yine öğrencilerin kurdukları problemler bağlamında incelenen fonksiyonel düşünme seviyelerinin oldukça düşük olduğu görülmüştür. Öğrenciler kurdukları problemlerde örüntü durumlarındaki değişkenleri belirleme, değişkenler arasındaki ilişkiyi bulma ve bu ilişkinin bir kural ile temsil etme süreçlerini yansıtamamışlardır.

Öneriler

Ülkemizdeki matematik öğretmenlerinin ilkokuldan itibaren her seviyede problem çözme etkinlikleri kadar problem kurma etkinliklerine de yer vermelerinin öğrencilerin hem farklı durumlara dayalı problem kurma performanslarını arttırmada hem de problem kurma aracılığı ile sahip oldukları matematiksel düşüncelerini daha da geliştirmede etkili olacağı düşünülmektedir. Bu tür etkinliklerin kullanımında ise farklı temsillere yer verilmesi ve problem durumlarının çeşitlendirilmesi öğrencilerin matematiksel düşüncelerini zenginleştirme açısından büyük önem taşımaktadır. Meslek liselerinde görev yapan matematik öğretmenlerinin öğrencilerinin hangi matematiksel becerilere sahip olup olmadığını ve matematiksel seviyelerinin ne olduğunu belirlemeleri öğrencilerinin bundan sonraki matematik öğrenmelerini etkileyeceği için bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle matematik öğretmenlerinin özellikle meslek lisesine yeni başlayan öğrencilerin okula hangi matematiksel donanım ile geldiğini belirlemeleri önerilmektedir. Bundan sonra yapılacak araştırmalara yönelik olarak ise meslek lisesi öğrencilerinin fonksiyonel düşünme bağlamında problem çözme becerilerinin nasıl olduğu, bu becerilerin problem kurma becerileri ile ilişkili olup olmadığına yönelik araştırmaların yapılabileceği önerilmektedir. Aynı zamanda meslek lisesi öğrencilerinin seviyelerine uygun olarak problem kurma becerilerini ve fonksiyonel düşüncelerini arttırmaya yönelik sınıf için uygulamaların denenmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Atik, İ. (2017). The relationship between vocational education and employment training investigation of Turkey on information society perspective. *The International Journal of Educational Researchers*, 8(1), 1-11. <https://ijer.penpublishing.net/makale/295>
- Bıçer, F., ve Ada, T. (2020). Matematik dersi öğretim programı üzerine meslek lisesi matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 543-582. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/24371>
- Blanton, M. L. ve Kaput, J. J. (2011). Functional thinking as a route into algebra in the elementary grades. *Early algebraization içinde (5-23)*. Springer, Berlin, Heidelberg.
- Cai, J. (2003). Singaporean students mathematical thinking in problem solving and problem posing: An exploratory study. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 34(5), 719–737. <https://doi.org/10.1080/00207390310001595401>
- Cai, J., ve Hwang, S. (2002). Generalized and generative thinking in US and Chinese students' mathematical problem solving and problem posing. *The Journal of Mathematical Behavior*, 21(4), 401–421. [https://doi.org/10.1016/S0732-3123\(02\)00142-6](https://doi.org/10.1016/S0732-3123(02)00142-6)
- Cai, J., ve Hwang, S. (2020). Learning to teach through mathematical problem posing: Theoretical considerations, methodology, and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 102, 420–430. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.01.001>.
- Confrey, J. ve Smith, E. (1994). Exponential functions, rates of change, and the multiplicative unit. *Educational Studies in Mathematics*, 26(2/3), 135–164. https://doi.org/10.1007/978-94-017-2057-1_2
- English, L. D. (2020). Teaching and learning through mathematical problem posing: Commentary. *International Journal of Educational Research*, 102, 101451. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.06.014>
- Ergün, D. (2012). *Motivation of students towards mathematics in trade vocational high schools in Ankara* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- FitzSimons, G. E. (1997). Gender issues in adult and vocational mathematics education. *Mathematics Education Research Journal*, 9(3), 292- 311. <https://doi.org/10.1007/BF03217320>
- Hoogland, K., Heinsmann, K. ve Drijvers, P. (2019, February 6-10). *Numeracy and mathematics education in vocational education: A literature review, preliminary results*. [Paper presentation]. Eleventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, Utrecht, Netherlands. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02409286/document>
- Kaput, J. J. (2008). What is algebra? What is algebraic reasoning? In J. Kaput, D. W. Carraher, ve M. L. Blanton (Eds). *Algebra in the early grades* (pp. 5–17). Routledge.

- Kilpatrick, J., Swafford, J., ve Findell, B. (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. The National Academies Press.
- Kooloos, C., Oolbakkink-Marchand, H., van Boven, S., Kaenders, R. ve Heckman, G. (2022). Making sense of student mathematical thinking: The role of teacher mathematical thinking. *Educational Studies in Mathematics*, 110, 503–524. <https://doi.org/10.1007/s10649-021-10124-2>
- Liljedahl, P. ve Cai, J. (2021). Empirical research on problem solving and problem posing: A look at the state of the art. *ZDM Mathematics Education*, 53, 723-735 <https://doi.org/10.1007/s11858-021-01291-w>
- Mason, J. (1985). *Thinking mathematically*. Prentice Hall.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: JosseyBass.
- Pitta-Pantazi, D., Chimoni, M. ve Christou, C. (2020). Different types of algebraic thinking: an empirical study focusing on middle school students. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18(5), 965-984. <https://doi.org/10.1007/s10763-019-10003-6>
- Sayı, M. Ş. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin problem kurma becerileri ile cebirsel düşünme düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Silber, S., ve Cai, J. (2021). Exploring underprepared undergraduate students mathematical problem posing. *ZDM*. <https://doi.org/10.1007/s11858-021-01272>
- Silver, E. A. (1994). On mathematical problem posing. *For the Learning of Mathematics*, 14(1), 19–28. <https://www.jstor.org/stable/40248099>
- Smith, E. (2008). Representational thinking as a framework for introducing functions in the elementary curriculum. In J. L. Kaput, D. W. Carragher, ve M. L. Blanton (Eds.), *Algebra in the early grades* (pp. 133-160). Taylor ve Francis Group.
- Stoyanova, E. ve Ellerton, N. F. (1996). A framework for research into students' problem posing in school mathematics. In P. C. Clarkson (Ed.), *Technology in mathematics education* (pp. 518–525). Mathematics Education Research Group of Australasia.
- Warren, E. ve Cooper, T. (2006). Using repeating patterns to explore functional thinking. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 11(1), 9–14. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.170932599345758>
- Wilkie, K. J. (2016a). Learning to teach upper primary school algebra: changes to teachers mathematical knowledge for teaching functional thinking. *Mathematics Education Research Journal*, 28(2), 245-275. <https://doi.org/10.1007/s13394-015-0151-1>
- Wilkie, K. J. (2016b). Students' use of variables and multiple representations in generalizing functional relationships prior to secondary school, *Educational Studies in Mathematics*, 93(3), 333-361. <https://doi.org/10.1007/s10649-016-9703-x>

- Wilkie, K. J. ve Clarke, D. M. (2016). Developing students' functional thinking in algebra through different visualisations of a growing pattern's structure. *Mathematics Education Research Journal*, 28, 223–243. <https://doi.org/10.1007/s13394-015-0146-y>
- Xu, B., Cai, J., Liu, Q. ve Hwang, S. (2019). Teachers' predictions of students' mathematical thinking related to problem posing. *International Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.04.005>.
- Yavuz Mumcu, H., Mumcu, İ. ve Cansız Aktaş, M. (2012). Meslek lisesi öğrencileri için matematik. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 180-195. <https://dergipark.org.tr/en/pub/amauefd/issue/1727/21170>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (On ikinci baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zwart, D. P., Noroozi, O., Van Luit, J. E., Goei, S. L. ve Nieuwenhuis, A. (2020). *Effects of Digital Learning Materials on nursing students' mathematics learning, self efficacy, and task value in vocational education*. *Nurse Education in Practice*, 44, 102755. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102755>

Sosyobilimsel Bir Konunun Öğretiminde Ortaokul Öğrencilerinin Tartışmacı Tutumlarının İncelenmesi: GDO Örneği

Cansu Handan HACIOĞLU

Yüceer Ortaokulu

cansuhandan6028@gmail.com

Tezcan KARTAL

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

tkartal@ahievran.edu.tr

Özet

Sosyobilimsel konuların (SBK) öğretiminde öğrencilerin argümantasyona, diyalojik ve eleştirel söylemlere katılmaları gerekmektedir. Argümantasyon süreci ile öğrencilerin öğretilmek istenen konulara daha çok ilgilerini çekecek ve tutumları gelişecektir. Bu çalışmada sosyobilimsel bir konunun öğretiminde argümantasyon yönteminin kullanılması ve öğrenci tutumlarına olan etkisi incelenmiştir. Araştırmada kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubu basit seçkisiz örnekleme yöntemi kapsamında toplam 39 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Deney grubu öğrencilerine SBK öğretimi için örnek senaryolar araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve argümantasyon sürecinde kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Kaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan *Tartışmacı Ölçeği* kullanılmıştır. Tartışmacı ölçeği bireylerin tartışma isteklerini ve eğilimlerini ortaya çıkaran bir ölçektir. Veriler SPSS programında analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, araştırma öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tartışma ve tartışmadan uzak durma eğilimlerinin *bazen* düzeyinde olduğu ve bu değişkenler çerçevesinde ön test puanları arasında bir farklılık yoktur. Araştırma sonrasında deney grubu öğrencilerinin tartışma eğilimlerinin *bazen* düzeyinde kaldığı, tartışmadan uzak durma eğilimlerinin nadiren düzeyine gerilediği bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin tartışmadan uzak durma eğilimi faktöründe ön test ve son test puanları incelendiğinde, son test puanları aleyhine bir farkın olduğu görülmüştür. Ayrıca deney ve kontrol grubu son test puanları karşılaştırıldığında sadece tartışmadan uzak durma eğiliminde kontrol grubu puanları lehine bir fark tespit edilmiştir. Araştırma bağlamında elde edilen sonuçlar çerçevesinde önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Argümantasyon, SBK, Tartışma, Tutum, GDO

Giriş

Fen eğitiminin amaçlarından biri öğrencilerin fen hakkında etkin konuşmacılar olmasını (Lemke, 1990), bilimsel ve sosyal kanıtları kullanarak eleştirel muhakeme aracılığıyla sosyobilimsel sorunlar hakkında düşünebilmeleri için donanımlı olmalarını sağlamaktır. Mevcut fen programı gerçek hayat problemlerini içererek, öğrencilerin kendilerine gelen iddiaları göz önünde bulundurma ve sorunla ilgili gerekli bilgiyi araştırmaya davet ederek bilimsel okuryazarlık için bu hedefe değinmeye başlamıştır (Kim, Anthony ve Blades, 2014). Fen sınıflarında öğrencileri argümantasyon ile meşgul etmek çok önemlidir çünkü yaşam boyu öğrenen ve global sorunlar hakkında bilinçli kararlar alabilen nitelikli bireyler olmaları için öğrencilerin gerek duyduğu bilimsel okuryazarlığı geliştirebilir (McDonald, 2010).

Argümantasyon iddia etmeyi, iddiaların doğruluğunu göstermek için kanıtları tanzim etmeyi, iddiaların geçerliğini göstermek için kanıtları değerlendirmeyi içerir. Fende temel bir epistemik uygulamadır ve bilimsel bilgi üretmede, değerlendirmede ve ilerletmede önemlidir. Eğer sınıf söyleminin bir parçası olarak kullanılabilirse, alternatif görüşlerin, bilişsel uyumsuzluğun, derinlemesine düşünmenin ve muhakemenin telaffuzu için yollar sağlar ki bunların hepsi bilginin öğrenilmesini ve yeniden yapılandırılmasını destekler (Chin ve Osborne, 2010). Argümantasyon bilimsel muhakeme, bilgiyi sentezleme ve açıklamalar oluşturma etkinliklerinin içerdiğinden argümantasyonun uygulanması sorgulamanın öğrenilmesini gerektirmektedir (Norris, Philips ve Osborne, 2007). Argümantasyon, özellikle de işbirlikçi argümantasyon farklı bakış açıları ve görüşlerin koordine edilmesini gerektirir ve bu nedenle katılımcılardan argümanlarının son halini sunmadan önce fikirlerini paylaşmaları, alternatif fikirleri göz önünde bulundurmaları, uygun kanıtları anlamaları ve fikirlerini diğer katılımcılarla paylaşmaları beklenmektedir (Schwarz, 2009).

Jiménez-Aleixandre ve Erduran (2007) sınıf içerisinde argümantasyonu kullanmanın faydalı beş yönünü; 1) bilişsel ve biliş ötesi süreçleri teşvik etmek, 2) iletişim becerileri ve eleştirel düşünmeyi geliştirme, 3) fende okuma ve yazma becerilerini geliştirme, 4) bilimsel kültür ve epistemolojileri anlama ve 5) akla uygunluğu anlama ve mantıklı muhakemeler geliştirme olarak özetlemiştir. Argümantasyonu destekleyen etkinlikler tasarlama sınıf içerisinde hem epistemolojik hem de sosyal yapılar oldukça önemlidir. Epistemik açıdan, öğrencilere bir argümanda kullanılabilecek fenomen ve kanıtlara dair tek bir görüş yerine çok sayıda açıklamanın sağlanması gereklidir. Sınıf etkinliklerinin epistemik ve sosyal doğası üzerine odaklanmak bilişsel gelişimin gerekli bir öncülüdür. Sosyal açıdan ise diyalogik söylemi destekleyen sosyal bir ortam kurmaya gerek vardır. Bunun için öğrenci sunumları, yönergeler ile küçük grup tartışmaları ve argümantasyon becerileri ve söylemi destekleyen yardımın kullanılması gerekir (Osborne, Erduran, ve Simon, 2004). Argümantasyonun hem düşünme ve bilimsel muhakeme süreçlerinin hem de kavramsal anlamının gelişiminin merkezinde olduğundan öğrencilerin fen öğrenmesinde önemli bir rolü olduğuna inanılmaktadır (Chin ve Osborne, 2010; Kartal, 2018). Argümantasyonu fen öğrenmenin merkezine yerleştirmenin iki işlevi vardır: birincisi öğrencilerin kavramsal ve epistemik hedefleri koordine etme ile uğraştıracak bir heuristic olması ve diğeri de öğretmenlerin veya eğitimcilerin biçimlendirici değerlendirme yapabilmeleri için öğrencilerin bilimsel düşünme ve muhakemelerini görünür hale getirmektir (Osborne ve diğ., 2004).

Fen bilimleri dersinde argümantasyon modelinin etkili ve verimli olduğu araştırmacılar tarafından, deneysel çalışmalarla ispatlanmıştır. Bu yüzden ilkokulda üçüncü sınıftan itibaren fen uygulamaları ders olarak okutulduğu için sınıf ve fen bilimleri öğretmen ve öğretmen adayları için argümantasyon modeli rehber olması gereken bir modeldir (Karaer, Karademir ve Tezel, 2019). Argümantasyon modeli ile dersi hazırlamak, karşılıklı söylem özelliklerine uygun çalışmalar düzenlemek, pedagojik alanda beceriler geliştirmek, sınıf yönetimi, argümantasyona dair stratejiler, öğretmen ve öğrenci rolleri gibi bileşenler birbiri ile etkileşim halinde olması gereken özelliklerdir (Kılınç, Demiral ve Kartal, 2016). Argümantasyon süreci öğrencilerde merak uyandıran, sürece aktif katılım sağlayan, hataları gözden geçirme zemini hazırlayan, bir konunun derinlemesine anlaşılmasını sağlayan, sorunlara çözüm önerileri sunan etkinlikler bütünüdür. Literatür çalışmalarında öğrencilerin sınıf içi tartışmalara katılmalarının argüman kalitesini artırdığı, araştırmaya teşvik ettiği ve öğrencilere bu yönde cesaret kazandırdığını ortaya koymaktadır (Kaya ve Kılıç, 2008; Pimvichai, Yuenyong, ve Buaraphan, 2019; Özdem Köse, Bayram ve Benzer, 2021). Bu çalışmada, sosyobilimsel bir konu olarak GDO’lu besinlerin tüketimine ilişkin senaryolar aracılığıyla argümantasyon modeli kullanılmıştır. Bu çerçevede sosyobilimsel bir konunun öğretiminde (GDO’lu besinler) argümantasyon modelinin öğrenci tutumlarına etkisi incelenmiştir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada sosyobilimsel bir konunun öğretiminde argümantasyon modeli kullanımının öğrencilerin tartışmacı tutum ve tartışmacı eğilimleri üzerinde etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır (Campbell ve Stanley, 1963). Bu araştırma deseninde deney ve kontrol grubu öğrencilerine etkinlikler öncesinde ölçme araçları ön test olarak uygulanır. Etkinlikler sadece deney grubuna uygulanır ve son testler her iki gruba uygulandıktan sonra gruplar arasındaki fark incelenir (Karasar, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırma Kırşehir’de bir devlet okulunun sekizinci sınıf öğrencileri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılan 39 ortaokul öğrencisi rastgele örnekleme yoluyla seçilmiştir. Rastgele örnekleme bir popülasyondan olasılık temelli örnekleme en popüler ve titiz şeklidir. Bu örneklemede, araştırmacı örneklem için katılımcıları (veya okullar gibi birimleri) seçer, böylece herhangi bir bireyin evrenden seçilme

olasılığı eşit olur. Bu örneklemenin amacı, örnekleme yapılacak ve popülasyonu temsil edecek bireyleri seçmektir. Popülasyondaki herhangi bir önyargı, seçilen insanlar arasında eşit olarak dağıtılacaktır (Creswell, 2015). Deney grubunda 19 öğrenci, kontrol grubunda ise 20 öğrenci yer almıştır. Deney grubu öğrencilerinden 11 kişi, kontrol grubu öğrencilerinden ise 12 kişi kadındır. Bu okul şehir merkezinde ve taşınmalı eğitim yapmaktadır. Ayrıca öğrenim görmekte olan öğrencilerin sosyo-ekonomik ve akademik düzeyleri açısından heterojenlik göstermektedir.

Veri Toplama Aracı

Sosyobilimsel bir konunun öğretiminde argümantasyon süreci takip edilmiştir. Argümantasyonun öğrencilerin tartışmacı tutumlarına etkisini incelemek amacıyla Tartışmacı Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek Kaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Beşli likert olarak hazırlanmış olan ölçme aracı iki faktörden (tartışma eğilimi ve tartışmadan uzak durma eğilimi) oluşmaktadır.

Araştırmacılar tarafından ölçme aracının güvenilirlik analizleri pilot bir çalışma ile yeniden yapılmıştır. Ölçme aracının güvenilirlik çalışmaları için çalışmaya katılmayan farklı 110 öğrenciye ölçeğin ön uygulaması yapılmıştır. Ölçeği oluşturan maddelerin madde-toplam puan sıralamasına göre %27'lik alt ve üst gruplar oluşturulmuş ve gruplar arası fark t-testi ile kontrol edilmiştir. Ayrıca madde için madde ayırt ediciliği, madde-toplam korelasyonları ve ölçeği oluşturan faktörlerin Cronbach Alpha güvenilirlik değerleri hesaplanmıştır. Madde analizi sonucunda *tartışmadan uzak durma* alt faktöründe yer alan iki madde (M-3 ve M-16) alt ve üst grup öğrenciler için ayırt edici olmadığı ve madde-toplam korelasyon değerlerinin düşük çıkması nedeniyle ölçme aracından çıkarılmıştır.

Tartışmacı ölçeğinde iki maddenin (M-3 ve M-16) çıkarılması sonucu kalan 18 maddeye göre Cronbach Alpha değeri ,760 olarak hesaplanmıştır. Ölçeği oluşturan *Tartışma Eğilimi* faktörü (10 madde) için ,817; *Tartışmalardan Uzak Durma Eğilimi* faktörü (8 madde) için ,755 olarak hesaplanmıştır. Test puanlarının güvenilirliği için hesaplanan güvenilirlik değerinin ,70 ve daha fazla olması yeterlidir (Cohen, 1988).

Veri Toplama Süreci

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine Tartışmacı Ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra iki haftalık bir süre içerisinde Toulmin'in argümantasyon modeli tanıtımı yapılmış ve farklı örnek etkinlikler üzerinde bu argümantasyon modeli kullanılmıştır. Sonraki dört hafta boyunca ise SBK'ya uygun video, sosyal hayatın içerisinden medya haberleri gibi ilgi çekici etkinlikler yoluyla öğrencilerde konuya dair bir fikir oluşturulmuştur. Bu süreçte öğrenciler

küçük ve büyük grup tartışmalarının ne olduğu hakkında deneyimler yaşamıştır. Tartışmalar sınıf ortamında ve öğrencilerinin birbirlerini görebilecekleri ve iletişim kurabilecekleri formal bir ortam oluşturulmuştur. Tartışmalar sonrasında araştırmacı tarafında geri dönütler sağlanmıştır.

Araştırmada kullanılan GDO'ya yönelik senaryolar alan yazın incelenerek hazırlanmıştır (Kaneko, 2005; Kılınç ve diğ., 2017; Nguyen, 2020). Araştırmada GDO'ya yönelik dört senaryo kullanılmıştır. Bu senaryolar sınıf ortamında argümantasyon yöntemi ile derse dahil edilmiştir. Her bir senaryonu tartışmaya dahil edilmesinde gruplara ayrılan öğrenciler ile önce küçük grup tartışmalarına daha sonra da gruplardan çıkan ortak sonuçlara göre büyük grup tartışmalarına geçilmiştir. Dört örnek senaryonun bu şekilde derse dahil edilmesi ile etkinlikler bitirilmiş ve son test olarak Tartışmacı Ölçeği tekrar uygulanmıştır.

Veri Analizi

Elde edilen nicel veriler SPSS programıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizine geçilmeden önce veriler üzerinde hatalı ve kayıp verilere ilişkin ayıklama işlemi yapılmıştır. Daha sonra verilerin normallik varsayımları test edilmiştir. Verilerin normallik analizlerine ilişkin çarpıklık-basıklık ve Shapiro-Wilk değerleri ile betimsel analiz sonuçları (mod, medyan ve ortalama) tablo 1'de verilmiştir. Öğrencilerin tartışmacı tutum puanları *hiçbir zaman* (1,000-1,800), *nadiren* (1,801-2,600), *bazen* (2,601- 3,400), *sık sık* (3,401-4,200) ve *her zaman* (4,201-5,000) düzeylerinde değerlendirilmiştir.

Tablo 1

Normallik Analiz Sonuçları

Bağımlı Değişkenler							Shapiro-Wilk	
	\bar{x}	SS	Mod	Medyan	Çarpıklık	Basıklık	Z	p
Tartışmacı Tutum	3,205	,586	3,060	3,083	-,148	,028	,984	,433

Tablo 1'e göre bağımlı değişkene ait mod, medyan ve aritmetik ortalama değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmüş (Pallant, 2020) ve normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Ayrıca çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,5 ile -1,5 arasında olması (Tabachnick ve Fidell, 2013) ve Shapiro-Wilk testi sonucuna göre bağımlı değişkenler açısından verilerin normal dağılım göstermektedir ($p > ,05$) (Pallant, 2020). Grupların denk olması durumunda t testi ve grupların denk olmaması durumunda ise Tek Yönlü Kovaryans Analizi (Ancova) yapılmıştır. Gruplar

arasında farkın anlamlı çıkması halinde etki büyüklüğü değerlerine bakılmıştır. Gruplar arasında farkın büyüklüğünü istatistiki olarak hesaplamak için Cohen (1988) etki büyüklüğü hesaplanmıştır.

Bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin araştırma öncesi tartışma eğilimleri ve tartışmadan uzak durma eğilimlerine ilişkin ön test analiz sonuçları tablo 2’de verilmiştir. Tablo 2’de sadece ölçeği oluşturan alt faktörlere (tartışma eğilimi ve tartışmadan uzak durma eğilimi) ilişkin sonuçlar verilmiştir. Tartışma ölçeğinin geneli açısından deney ve kontrol grubu ön test puanları arasında anlamlı bir farkın çıkması nedeniyle aşağıdaki tabloda verilmemiştir. Ölçeğin geneli açısından ön testlerin etkisini ortadan kaldırmak amacıyla tek yönlü kovaryans analiz sonuçlarına ilerleyen tablolarda yer verilmiştir.

Tablo 2

Ön Test Tartışmacı Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Bağımlı Değişkenler	Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Tartışma Eğilimi	Deney Grubu	19	2,936	,477	37	,306	,762
	Kontrol Grubu	20	2,860	,991			
Tartışmadan Uzak Durma Eğilimi	Deney Grubu	19	3,125	,569	37	-,454	,652
	Kontrol Grubu	20	3,206	,547			

Tablo 2’de uygulama öncesine ilişkin deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tartışmacı tutumları karşılaştırılmıştır. Tartışma eğilimi boyutunda deney ($\bar{X}=2,936$; $SS=,477$) ve kontrol ($\bar{X}=2,860$; $SS=,991$) grubu ortalama puanları arasında deney grubu lehine bir farkın olduğu fakat bu farkın istatistiki olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($t=,306$; $p>,05$). Tartışmadan uzak durma boyutunda ise deney ($\bar{X}=3,125$; $SS=,569$) ve kontrol ($\bar{X}=3,206$; $SS=,547$) grubu ortalama puanları arasında kontrol grubu lehine bir fark olmasına rağmen bu farkın istatistiki olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($t=-,454$; $p>,05$). Tartışma ve tartışmadan uzak durma eğilimi faktörlerinde grupların denk olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular çerçevesinde öğrencilerin tartışmacı tutumlarının ön test puanlarının birbirine denk olduğu ve grupların homojen dağılım gösterdiği söylenebilir. Deney grubu öğrencilerinin tartışmacı tutumlarına yönelik ön test ve son test puanlarına göre t-testi analiz sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3*Deney Grubu Ön Test – Son Test Tutum Puanlarının Karşılaştırılması*

Bağımlı Değişkenler	Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p	Cohen d
Tartışma Eğilimi	Ön Test	19	2,936	,477	36	-1,851	,072	-
	Son Test	19	3,384	,938				
Tartışmadan Uzak Durma Eğilimi	Ön Test	19	3,125	,569	36	3,184	,003	1,035
	Son Test	19	2,539	,563				

Tablo 3’te elde edilen analiz sonuçlarında deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası tartışma eğilimleri ve tartışmadan uzak durma eğilimlerine ilişkin ortalama puanları karşılaştırılmıştır. Sonuçlara göre tartışma eğilimi boyutu ön test puanları ($\bar{X}=2,936$) (bazen düzeyinde) ile son test puanları ($\bar{X}=3,384$) (bazen düzeyinde) arasında son test puanları lehine olduğu fakat istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($t=-1,851$; $p>,01$). Yani deney grubu öğrencilerin uygulama sonrası son test puanlarındaki artış anlamlı farklılık oluşturmamıştır. Tartışmadan uzak durma eğilimi boyutu ön test puanları ($\bar{X}=3,125$) (bazen düzeyinde) son test puanları ($\bar{X}=2,539$) (nadiren düzeyinde) arasında ön test lehine olduğu ve istatistiki olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($t=3,184$; $p<,01$). Buna göre deney grubu öğrencilerinin tartışmadan uzak durma eğilimlerinde ortalama puanlarının azalmasıyla tartışma ortamlarına girmeyi istedikleri ve bu etkinin de *büyük* etki düzeyinde ($d=1,035$) gelişim gösterdiği söylenebilir. Başka bir ifadeyle deney grubu öğrencilerine uygulanan argümantasyon etkinliklerinin etkisi tartışmadan uzak durma boyutunda büyük etki düzeyinde bir gelişim göstermiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin tartışmacı tutumlarına yönelik ön test ve son test puanlarına göre t-testi analiz sonuçları tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4*Kontrol Grubu Ön Test – Son Test Tutum Puanlarının Karşılaştırılması*

	Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p	Cohen d
Tartışma Eğilimi	Kontrol Ön Test	20	2,860	,991	38	-2,555	,015*	,808
	Kontrol Son Test	20	3,595	,819				
Tartışmadan Uzak Durma Eğilimi	Kontrol Ön Test	20	3,206	,547	38	-,736	,466	-
	Kontrol Son Test	20	3,331	,526				

Tablo 4’te elde edilen analiz sonuçlarında kontrol grubu öğrencilerin tartışmacı tutumlarının ön test ve son test tartışma eğilimleri ve tartışmadan uzak durma eğilimlerine ilişkin ortalama puanları karşılaştırılmıştır. Buna göre tartışma eğilimi ön test puanları ($\bar{X}=2,860$) (bazen

düzeyinde) ile son test puanları ($\bar{X} = 3,595$) (sık sık düzeyinde) arasında son test puanları lehine olduğu ve bu farkın istatistiki olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($t = -2,555$; $p < ,05$). Kontrol grubu öğrencilerinin tartışma eğilimlerindeki bu artışı *büyük* etki düzeyinde ($d = ,808$) bir gelişim gösterdiği söylenebilir. Tartışmadan uzak durma eğilimi ön test puanları ($\bar{X} = 3,206$) (bazen düzeyinde) son test puanları ($\bar{X} = 3,331$) (bazen düzeyinde) arasında son test puanları lehine bir fark olduğu fakat bu farkın istatistiki olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($t = -,736$; $p = ,466 > ,05$). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tartışmacı tutumlarının son test puanlarının karşılaştırıldığı analiz sonuçları tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Son Test Tartışmacı Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Bağımlı Değişkenler	Grup	N	\bar{x}	Ss	Sd	t	p	Cohen d
Tartışma Eğilimi	Deney Grubu	19	3,384	,938	37	-,748	,459	-
	Kontrol Grubu	20	3,595	,819				
Tartışmadan Uzak Durma Eğilimi	Deney Grubu	19	2,539	,563	37	-4,537	,000	1,453
	Kontrol Grubu	20	3,331	,526				

Tablo 5'te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tartışmacı tutum son test puanları karşılaştırılmıştır. Tartışma eğilimi puanları incelendiğinde deney ($\bar{x} = 3,384$; $Ss = ,938$) ve kontrol ($\bar{x} = 3,595$; $Ss = ,819$) grubu öğrencilerinin puanları arasındaki fark kontrol grubu öğrenci tutumları lehine olduğu fakat bu farkın istatistiki olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($t = -,748$; $p > ,01$). Argümantasyon etkinliklerinin deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark oluşturmadığı şeklinde yorumlanabilir. Tartışmadan uzak durma eğilimi boyutunda deney ($\bar{x} = 2,539$; $SS = ,563$) ve kontrol ($\bar{x} = 3,331$; $SS = ,526$) grubu son test puanları arasında kontrol grubu öğrenci tutum puanları lehine bir farkın olduğu ve bu farkın istatistiki olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($t = -4,537$; $p < ,05$). Kontrol grubu öğrencilerindeki bu anlamlı farklılık *büyük* etki düzeyinde ($d = 1,453$) tartışmadan uzak durma eğiliminde oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tartışmacı tutum ön test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu için bu analiz sonucuna ilişkin bulgular tablo 2'de verilmemiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tartışmacı tutum puanlarının genel olarak karşılaştırılabilmesi için ön test puanlarının kontrol altına alındığı ANCOVA analizine yer verilmesi gerekmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tartışmacı tutum ön test puanları kontrol altına alındığında gruplar arasında son test puanları arasında fark olup olmadığı tek faktörlü ANCOVA analiz sonuçları tablo 6 ile tablo 8 arasında verilmiştir.

Tablo 6*Gözlenen Ve Tahmin Edilen Tutum Puanları*

Grup	N	Gözlenen Değer		Tahmin Edilen Değer	
		\bar{x}	Ss	\bar{x}	Sh
Deney Grubu	19	3,418	,691	3,445	,122
Kontrol Grubu	20	3,477	,453	3,452	,119

Tablo 6’da ön test ortalama puanlarının etkisi kontrol altına alındığında deney grubu son test ortalama puanlarının bir miktar arttığı, kontrol grubu ortalama puanlarının ise bir miktar azaldığı görülmektedir. Ön test ortalama puanlarının kontrol grubu öğrencileri üzerinde daha çok etkili olduğu söylenebilir. Tek faktörlü ANCOVA analizi varsayımlarından birisi de varyansların homojenliğidir. Bu varsayımı kontrol etmek için Levene testi yapılmıştır (Pallant, 2020). Levene testi analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7*Levene Analiz Sonuçları*

Bağımlı Değişken	F	Sd1	Sd2	p
Tartışmacı tutum	8,589	1	37	,058

Tablo 7’ye göre bağımlı değişkenin (tartışmacı tutum son test puanları) bağımsız değişkene (Grup: Deney ve kontrol grubu) göre varyansın eşit ve homojen olduğu söylenebilir [$F(1, 37)=8,589$; $p>,05$]. Levene analiz sonuçları göre varyans-kovaryans matrislerinin homojenlik varsayımı karşılanmıştır (Pallant, 2020). Deney ve kontrol grubu tartışmacı tutum ön test puanlarının kontrol altına alınarak son test puanlarının karşılaştırıldığı tek faktörlü ANCOVA analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8*Son Test Tutumlarına İlişkin ANCOVA Analiz Sonuçları*

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2
Düzeltilmiş Model	2,357 ^a	2	1,178	4,166	,024*	,188
Sabit	3,969	1	3,969	14,030	,001*	,280
Tartışmaya yönelik ön test tutum puanları	2,322	1	2,322	8,208	,007*	,186
Grup	,001	1	,001	,002	,966	,000
Hata	10,183	36	,283			
Toplam	476,392	39				

Düzeltilmiş Toplam	12,539	38
--------------------	--------	----

* $p < .05$

a. $R^2 = ,188$ (Düzeltilmiş $R^2 = ,143$)

Tablo 8’de verilen tek faktörlü ANCOVA analiz sonuçlarına göre tartışmaya yönelik son test tutum puanlarının gruplara göre (deney ve kontrol grubu) istatistiki olarak farklılık bulunamamıştır [$F(1, 36)=,002$; $p>05$; $\eta^2=,000$]. Deney ve kontrol grubu arasında tartışmacı tutum puanlarının geneli açısından anlamlı farklılık yoktur. Başka bir ifadeyle deney grubu argümantasyon sürecinde kontrol grubuna göre anlamlı bir değişim olmamıştır.

Tartışma

Araştırmada sosyobilimsel bir konu olan genetiği değiştirilmiş besinlerin tüketimine ilişkin argümantasyon sürecinin öğrenci tutumlarının gelişimine etkisi incelenmiştir. Bu amaç çerçevesinde ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları Kırşehir merkezde bir devlet okulundan seçilmiştir. Aynı zamanda araştırmacı bu okulda öğretmen olarak çalışmaktadır. Çalışma grupları sınırlı sınıf arasından basit seçkisiz olarak seçilmiştir. Deney grubu araştırma süreci araştırmacı tarafından, kontrol grubu öğretim sürecini ise aynı okulda görev yapmakta olan başka bir öğretmen tarafından yürütülmüştür. Deney grubunda öğretim sürecinin araştırmacı tarafından yürütülmesi araştırmacı yanlılığının kontrolü açısından önemli bir sınırlılıktır (Hacıoğlu ve Kartal, 2022). Deneysel araştırma desenlerinin kullanıldığı çalışmalarda araştırmacı yanlılığı için solomon üçlü ya da dördümlü araştırma deseni kullanılabilir (Campbell ve Stanley, 1963).

Araştırma öncesinde deney ne kontrol gruplarının denkliği ölçme aracının alt faktörleri (tartışma eğilimi ve tartışmadan uzak durma eğilimi) ve ölçeğin geneli açısından karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanları ölçeğin alt faktörleri açısından denk olduğu fakat ölçme aracının geneli açısından denk olmadığı görülmüştür. Bu durum bir sınırlılık olarak göz önüne alındığında son test puanlarının karşılaştırılmasında aynı analiz yapılmamıştır. Grupların denk olduğu değişkenlerin karşılaştırılmasında t testi, denk olmayan grupların karşılaştırılmasında ise tek yönlü kovaryans analizi yapılmıştır (Pallant, 2020). Deney grubu öğrencilerinin argümantasyon uygulamaları sonucunda tartışma eğilimine ilişkin ortalama puanlarında ön test puanları ile son test puanları arasında son test puanları lehine bir fark olmasına rağmen bu fark istatistiki olarak anlamlı değildir. Deney grubu öğrencileri argümantasyona dayalı sosyobilimsel bir konunun öğreniminde tartışmadan uzak durmaya

yönelik eğilimlerinin azaldığı ve bu değişimin istatistiki olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Tartışmadan uzak durma puanlarındaki bu azalmayla beraber, öğrencilerin tartışma isteklerinin arttığı, tartışma ortamlarına girmeye istekli olduğu şeklinde yorumlanabilir. Tartışmadan uzak durma eğilimlerinde deney grubu öğrencilerinin puanlarının azalmasında argümantasyon etkinliklerinin öğrencilere faydalı olduğu, etkinlikler ile öğrencilerin tartışma ortamlarına girmeye istekli oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuçlar literatür (Aktaş ve Doğan, 2018; Demircioğlu, 2011; Uluçınar Sağır, 2008) ile karşılaştırıldığında benzerlik göstermektedir. Aktaş ve Doğan (2018) yedinci sınıf öğrencileriyle yaptıkları argümantasyon çalışmalarında deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarında ve deney-kontrol grubu arasında anlamlı fark bulamamışlardır. Aynı şekilde Demircioğlu (2011) tarafından fen öğretmen adayları ile yapılan argümantasyon çalışmasında geleneksel eğitime göre laboratuvar çalışmaları arasında öğrencilerde tartışmaya isteklilik yönünden anlamlı fark bulunamamıştır. Uluçınar Sağır (2008) yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri ile yaptığı bilimsel tartışma merkezli çalışmasında gruplar arası tartışmacı tutumlarında anlamlı fark bulamamış aynı zamanda ilk yıl çalıştığı deney grubu öğrencilerinin ön test son testlerinde de anlamlı fark yoktur. Özdem Köse ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışmada ise kuvvet ve enerji konusunun öğretiminde web 2.0 teknolojisi ile desteklenen argümantasyon uygulamaları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda argümantasyon etkinliklerinin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu görülmüştür.

Kontrol grubu öğrencilerinin tartışma eğilimlerine ilişkin son test ortalama puanlarının ön test puanlarına göre arttığı ve bu artışın istatistiki olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Buna göre MEB öğretim programı kazanımlarının öğrenci tartışma eğilimlerini desteklediği ve olumlu yönde geliştirdiği söylenebilir. Çünkü öğretim programı öğrenme ve öğretme süreci açısından bütüncül bir bakış açısı benimsemektedir. Bu çerçevede öğrencinin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu, öğrencinin sürece aktif katılımı ve araştırma-inceleme-sorgulama öğretim stratejisi esas alınmıştır (MEB, 2018). Öğrenme ve öğretme sürecinde öğretmen bilginin kaynağını araştıran, sorgulayan, açıklayan ve tartışan rolünü üstlenmesi öğrencilerin tartışma eğilimlerini desteklemiş olabilir. Öğretim süreci ise keşfetme, sorgulama ve argüman oluşturmayı içermektedir. Ayrıca öğrenme sürecinde öğrencilerin fikirlerini ifade edebilmeleri, gerekçelerle destekleyebilmeleri ve karşı argümanları çürütmek amacıyla gerekçeler geliştirebilmeleri ve bilimsel olgulara ilişkin fayda-zarar ilişkisini kurabilecekleri ortamların sağlanması gerekmektedir (MEB, 2018). Kontrol grubu öğretmeni öğretim programının içeriği çerçevesinde öğretim sürecini yürütmesi bu sonuç üzerinde etkili olmuş olabilir. Kontrol grubu

öğrencilerinin tartışmadan uzak durma eğilimlerine ilişkin son test ortalama puanlarının ön test ortalama puanlarına göre arttığı fakat bu artışın istatistiki olarak anlamlı olmadığı görülmüştür.

Deney ve kontrol grubunun genel tartışmacı son test tutum puanları tek yönlü kovaryans analizi ile karşılaştırılmıştır. Çünkü öğrencilerin tartışmacı tutum ön test puanları farklılık göstermektedir. Analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının ön test tutum puanları kontrol altına alındığında tartışmacı son test tutumları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu sonucun kaynağında deney ve kontrol grubu öğrencilerin aynı okul ortamında bulunmaları ve ders dışında birbirleri ile paylaşım ve etkileşim içerisinde olmaları olabilir. Çünkü öğrenciler çalışmanın yapıldığı dersin dışında kalan birçok sosyal ve öğretimsel etkinlikte birlikte dirler. Fakat aynı analiz sonucunda tartışmaya yönelik ön test tutum puanlarının grup içi son test tutum puanları üzerinde önemli bir etkisinin olduğu ve ön test puanları son test puanlarının %18,6'lık bir varyansı açıklamaktadır. Benzer şekilde Özdem Köse ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışmada da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında bir farklılık oluşmamıştır. Pimvichai ve diğerleri (2019) tarafından yapılan çalışmada iş ve enerji ünitesinde fen-teknoloji-toplum (FTT) aracılığıyla öğrencilerin bilimsel argümantasyonlarının gelişimi incelenmiştir. Çalışmada Toulmin'in argümantasyon modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda iş ve enerji konulu FTT öğrenme ünitesinde sürece dahil olan öğrencilerin bilimsel tartışmalarını destekleyebileceğini ortaya koymuştur.

Sonuç

SBK öğretiminde argümantasyon modelinin kullanımına dair sınırlı sayıda çalışma vardır (Lyu, 2019). Ülkemizin eğitim sisteminde birçok öğrenci öğrenim hayatı boyunca argüman geliştirmeyi hedefleyen bir ders ile karşılaşmamıştır. Bu yüzden SBK öğrencilerin argüman geliştireceği ortam hazırlar. Bu da fen eğitiminde gelişmiş düzeyde SBK ile ilgili argüman oluşturmada başarı sağlayacaktır (Topçu, 2008). Argümantasyon sürecinde bireyler, problem durumu hakkındaki iddiaları analiz ederek inceler, kendi argümanını geliştirir ve savunur, karşıt iddialar için çürütmeler öne sürerek sürece dahil olurlar. Kendi gerçek yaşamlarında yeni problemlere uyarlayarak çözüme ulaşmaya çalışırlar. Bu süreçte SBK öğretimi ile öğrenciler gerçek yaşam deneyimleri kazanırlar (Karakas, 2020). SBK kullanarak argümantasyona katılan öğrenciler, bilimle olan önemli bağları ile gerçek dünyadaki sosyal konular arasında bağlantı sağlar (Gumpert, 2019). Argümantasyonu anlama ve uygulama yeteneğinin geliştirilmesiyle günlük hayat deneyimleri üzerinde önemli bir katkı sağlayacaktır (Simon, Erduran, ve Osborne, 2007).

Öneriler

Bu çalışmanın yürütülmesinde metodolojik olarak nicel araştırma yöntemlerinden kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Eğitim araştırmalarında kullanılan deneysel araştırmaların doğası ve sınırlılıkları çerçevesinde sonraki çalışmalarda nitel veriler ile çalışma desteklenebilir. Ayrıca araştırma sürecinde deney grubu öğretim sürecinin araştırmacı tarafından yürütülmesi de bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Bunun için çalışmalarda farklı bir araştırmacı ya da dersin öğretmeni tarafından öğretim sürecinin yürütüldüğü ikinci bir deney grubu araştırma sürecine dahil edilebilir. Böyle bir işlem araştırmacı yanlılığının ortadan kaldırılmasını destekleyecektir.

SBK öğretiminde argümantasyon kullanılmış ve 10 haftalık bir öğretim süreci sonucunda öğrencilerin tartışmacı tutumları üzerine etkisi incelenmiştir. Fakat çalışmada argümantasyon süreci ve doğasına ilişkin bir bulgu ya da boyut ele alınmamıştır. Halbuki araştırma sürecinde öğrencilerin argümantasyona nasıl katıldıkları, argümantasyon sürecinde kullandıkları argümanların (kullandıkları çürütücü ya da destekleyiciler) kalitesi ve düzeyi de onların tutumlarını etkilemektedir. Bu nedenle sonraki çalışmalarda öğrencilerin kullandıkları argümanların düzeyine ilişkin veriler elde edilebilir.

Öğrencilerin sorgulayan, akıl yürüten, tartışabilen, problemlerin çözümü için çözüm yolları bulan, güncel sosyal ve bilimsel konulardan haberdar olmaları ve içinde yaşadığı topluma kayıtsız kalmayan bireylerin yetişmesi için farklı derslerde de argümantasyon etkinliklerine yer verilebilir. Ayrıca sonraki SBK öğretimi çalışmalarında argümantasyon ile sınıf seviyeleri, cinsiyete, sosyoekonomik durum, ailenin öğrenim durumu incelenebilir.

Kaynakça

- Aktaş, T. ve Doğan, Ö. K. (2018). Argümana dayalı sorgulama öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve argümantasyon seviyelerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 778-798.
- Campbell, D. T., ve Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Chin, C. ve Osborne, J. (2010). Students' questions and discursive interaction: Their impact on argumentation during collaborative group discussions in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(7), 883-908.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd Ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (5th Ed.). Boston: Pearson Education.
- Demircioğlu, T. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının laboratuvar eğitiminde argüman temelli sorgulamanın etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi. Adana.
- Gumpert, M. A. (2019). *An examination of oral argumentation using socioscientific issues among*

- secondary students with disabilities*. (Doctoral Dissertation), Old Dominion University. Florida.
- Hacıoğlu, C. H. ve Kartal, T. (2022). Argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımının sosyobilimsel konulara yönelik öğrenci tutumları üzerine etkisi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 10(1), 64-83.
- Jimenez-Aleixandre M. P. ve Erduran S. (2007). Argumentation in science education: An overview. Erduran, S., ve Jimenez Aleixandre M. P. (Ed.), *Argumentation in science education- perspectives from classroombased research* (pp.3-28). UK: Springer.
- Kaneko, N. (2005). *Three essays on economic valuation of consumer preferences on genetically modified foods*. (Doctoral Dissertation), The Ohio State University.
- Karaer, G., Karademir, E. ve Tezel, Ö. (2019). Sınıf öğretmen adaylarının fen laboratuvarında argümantasyon tabanlı öğretime yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(Özel Sayı), 217-241.
- Karakaş, H. (2020). Fen bilimleri derslerinde sosyobilimsel konuların argümantasyon süreci kullanılarak öğrencilere sunulması. *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23). 409-427.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Kartal, T. (2018, Eylül). Sosyo-bilimsel konu temelli fen öğretimi. O. Karamustafaoğlu, Ö. Tezel, ve U. Sarı, (Ed.), *Güncel yaklaşım ve yöntemlerle etkinlik destekli fen öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, O. N. (2005). *Tartışma teorisine dayalı öğretim yaklaşımının öğrencilerin maddenin tanecikli yapısı konusundaki başarılarına ve bilimin doğası hakkındaki kavramalarına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, O. N. ve Kılıç, Z. (2008). Etkin bir fen öğretimi için tartışmacı söylev. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 89-100.
- Kılınc, A., Demiral, U. ve Kartal, T. (2017). Resistance to dialogic discourse in SSI teaching: The effects of an argumentation-based workshop, teaching practicum, and induction on a pre-service science teacher. *Journal of Research in Science Teaching*, 54(6), 764-789.
- Kim, M., Anthony, R. ve Blades, D. (2014). Decision making through dialogue: A case study of analyzing preservice teachers' argumentation on socioscientific issues. *Research in Science Education*, 44(6), 903-926.
- Lemke, J. (1990). *Talking science: language, learning and values*. New York: Ablex.
- Lyu, X. (2019). *Assessing in-service secondary science teachers' views of nature of science and competence in understanding scientific argumentation about socio scientific issues*. Doctoral Dissertation, Columbia University.
- McDonald, V. C. (2010) The influence of explicit nature of science and argumentation instruction on preservice primary teachers' views of nature of science, *Journal of research in science teaching*, 47(9), 1137-1164.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3.-8.sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara.
- Nguyen, H. T. (2020). *Examining the Relationships Between Socio-Scientific Reasoning, Content Knowledge, and Personal Interest*. (Doctoral Dissertation), University of Missouri. Columbia.
- Norris, S. L., Philips ve Osborne. J. (2007). Scientific inquiry: The place of interpretation and argumentation. In J. Luft, R. Bell ve J. Gess-Newsome (Eds.), *Science as inquiry in the secondary setting*. Arlington, VA: NSTA Press.
- Osborne, J., Erduran, S., ve Simon, S. (2004). Enhancing the quality of argumentation in school science. *Journal of research in science teaching*, 41(10), 994-1020.
- Özdem Köse, Ö., Bayram, H. ve Benzer, E. (2021). Web 2.0 destekli argümantasyon uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin kuvvet ve enerji konusundaki başarılarına, tartışmacı ve teknoloji tutumlarına etkisi. *Erciyes Journal of Education*, 5(2), 179-207.
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*.

Routledge.

- Pimvichai, J., Yuenyong, C. ve Buaraphan, K. (2019). Development of grade 10 students' scientific argumentation through the science-technology-society learning unit on work and energy. *Journal of Technology and Science Education*, 9(3), 428-441.
- Schwarz, B. (2009). Argumentation and learning. In N. Muller Mirza ve A. N. Perret-Clermont (Eds.), *Argumentation and education: Theoretical foundations and practices* (pp. 91–126). New York: Springer.
- Simon, S., Erduran, S., ve Osborne, J. (2007). Learning to teach argumentation: Research and development in the science classroom. *International Journal of Science Education*, 28(2-3), 235-260.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th Ed.). New York: Pearson Education.
- Topçu, M. S. (2008). *Fen öğretmen adaylarının sosyobilimsel konular hakkındaki kritik düşünme yetenekleri ve bu yetenekleri etkileyen faktörler*. (Doktora Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Ankara.
- Uluçınar Sağır, Ş. (2008). *Fen bilgisi dersinde bilimsel tartışma odaklı öğretimin etkililiğinin incelenmesi*. (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi. Ankara.

Türkiye’de Okul Öncesi Dönemde Matematik Alanındaki Araştırmaların Genel Eğilimlerinin İncelenmesi

Cansu TUTKUN

Bayburt Üniversitesi

cansututkun06@hotmail.com

Özet

Erken çocukluk, çocukların matematiğe ilişkin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinde kritik bir dönemdir. Bu açıdan okul öncesi dönemdeki çocukların matematiksel beceri ve bilgilerinin geliştirilmesine destek olmada, konu hakkında yapılan araştırmaların incelenmesine ve analizine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmanın amacı Türkiye’de okul öncesi dönemde matematik alanında yapılan araştırmaların incelenmesi ve bu alanda nasıl bir eğilim olduğunun ortaya konulmasıdır. Araştırma kapsamında 2000-2021 yılları arasında gerçekleştirilen ve amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen 266 araştırma analiz edildi. Araştırma sonucunda okul öncesi dönemde matematiğe yönelik araştırmaların 2010 yılı ve sonrasında büyük bir artış gösterdiği, araştırmaların örneklem büyüklüğü açısından en fazla 101-300 örneklem grubuyla, en fazla okul öncesi dönem çocuklarla, en az ailelerle çalışıldığı ayrıca en fazla nicel çalışmaların, en az ise karma yöntemle çalışmaların yapıldığı saptandı. Araştırmalardan elde edilen en önemli sonuçlardan biri çok fazla eğitim programlarının uygulanmadığı ve eğitimlerin sınırlı kaldığı, eğitim programlarını çoğunlukla araştırmacıların uyguladıkları, öğretmenlerin eğitimleri uygulamadıkları yönündedir. Araştırma sonucunda, okul öncesi dönemdeki çocukların matematiğe ilişkin bilgi ve becerilerini destekleyici eğitim programlarının sayısının artırılması ayrıca matematik eğitimine ilişkin geliştirilen eğitim programların hem süre açısından yeterli olması hem de öğretim yöntemi açısından anlamlı öğrenmeyi teşvik edecek nitelikte olması gerekmektedir. Ayrıca özellikle öncesi dönemde matematik konusunda aile ve öğretmenlerle gerçekleştirilecek araştırmalara daha fazla yer verilmesinin, okul öncesi dönemdeki çocukların matematik becerilerini desteklemek açısından önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, Matematik, Matematik eğitimi, Betimsel içerik analizi

Investigation of The General Trends in The Studies Conducted On Mathematics in The Preschool Period in Turkey

Abstract

Early childhood is a critical period in the development of children's knowledge and skills in mathematics. In this respect, there is a need to examine and analyze the researches on the subject in order to support the development of mathematical skills and knowledge of preschool children. This research aims to examine the research in the field of mathematics in the preschool period in Turkey and to reveal the trends in the field. Within the current study, a total of 266 studies carried out between the years 2000 and 2021 and selected by using the purposive sampling method were analyzed. As a result of the study, it was determined that a significant increase occurred in the research on mathematics in the preschool period after 2010, that the most preferred sample size is 101-300, that the most preferred participants are children, and the least preferred participants are families, that the most frequently used research method is the qualitative research method and the least preferred one is the mixed research method. Other important results obtained in the current study are that not many training programs are implemented and that these programs are limited, that the training programs are mostly implemented by the researchers and that the teachers are not much involved as the implementers of the training programs. As a result of the research, it is crucial to increase the number of education programs that support the knowledge and skills of preschool children in mathematics, and that the education programs developed for mathematics education are both sufficient in terms of time and that they encourage meaningful learning in terms of teaching method. In addition, it is important to include more research on mathematics with parents and teachers, especially in the preschool period, in terms of supporting the mathematics skills of preschool children.

Keywords: Preschool, Mathematics, Mathematics education, Descriptive content analysis

Giriş

Erken çocukluk, çocukların matematiğe ilişkin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinde kritik bir dönemdir. Son dönemlerde yapılan birçok çalışmada, erken çocuklukta matematik eğitiminin önemi ve çocukların matematik becerilerinin geliştirilmesine vurgu yapılmaktadır (Cahoon ve diğ., 2021; Starkey ve diğ., 2004). Okul öncesi dönemde matematik becerileri arasında sınıflandırma, eşleştirme, karşılaştırma, sıralama, sayma ve işlem kavramları yer almaktadır. Bu becerileri geliştirmek amacıyla çocukların matematik becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitimler, onların gelecek dönemlerde başarılı bir şekilde matematiksel düşünme becerileri kazanmalarında, ilkokula hazır bulunuşluklarında ve uzun vadede, çocukların iş ve kariyerlerine yön verebilecek düzeyde etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Yıldız Altan ve diğ., 2021). Bu açıdan matematik, çocukların eğitim, istihdam ve günlük yaşamdaki fırsatlarını etkileyebilecek önemli bir beceri alanı olarak kabul edilmektedir.

Çocukların matematik konusunda yaşamış oldukları zorluklar gittikçe yaygınlaşmaktadır. Araştırmalar günümüzde birçok çocuğun, kendilerinden beklenen düzeyde matematik başarısına sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır (Barbaresi ve diğ., 2005; Jordan ve diğ., 2006). Örneğin Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programında (PISA) temel matematik beceri seviyeleri açısından Türkiye, matematik okuryazarlığı alanındaki performansı ile 79 ülke arasında 42. sırada, 37 Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ülkesi arasında ise 33. sırada yer almıştır (MEB, 2018). Aslında bu sonuçlar, Türkiye'deki çocukların matematik başarısı açısından OECD ortalamasının altında olduğunu göstermektedir. Erken matematik becerilerinin eksikliği, çocukların daha sonraki matematik başarıları ve akademik başarıları ile yakından ilişkilidir (Anders ve diğ., 2012; Cahoon ve diğ., 2021; ten Braak ve diğ., 2022). Okul öncesi dönemde daha zayıf matematik bilgisine sahip çocukların ilkokula geçişlerinde, matematik başarısında zorluklar yaşadıkları saptanmıştır (Garon Carrier ve diğ., 2018). Ayrıca matematiksel becerileri düşük olan çocukların, matematiksel becerilerinin gelişimlerinde düşük bir büyüme oranına sahip oldukları belirlenmiştir (Cahoon ve diğ., 2021). Dolayısıyla temel matematik becerilerinde zayıflığı olan çocuklar, ileri matematik öğrenimini desteklemek için gereken kavramsal yapıları yeterince geliştirememektedir (Jordan ve diğ., 2006). Çocukların, daha sonraki yıllarda matematikte tatmin edici sonuçlar elde etme şansına sahip olmaları için erken yaşlardan itibaren matematikte sağlam bir altyapı edinmeleri önemlidir (Botha ve diğ., 2005). Bu açıdan okul öncesi dönemdeki çocukların matematiksel beceri ve bilgilerinin geliştirilmesine destek olmada, konu hakkında yapılan araştırmaların

incelenmesine ve analizine ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye’de okul öncesi eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelendiği bir araştırmada 77 lisansüstü tezi içerisinde sınırlı sayıda matematik eğitimine ($f=6$) ilişkin çalışma olduğu saptanmıştır (Ahi ve Kıldan, 2013). 2011-2016 yılları arasında incelenen 130 lisansüstü tezde, sadece 2 çalışmanın okul öncesi eğitimi alanında matematik konusunu içerdiği ve matematik gibi konular üzerine fazla çalışılmadığı belirlenmiştir (Şahin ve Bartan, 2017). Okul öncesi eğitimi alanında yapılan makalelerde ise, 4 tane makale ile “Matematik Eğitimi”nin diğer konulara göre nispeten daha az incelendiği ve matematik eğitiminin daha az yer verilen konular arasında yer aldığı saptanmıştır (Çifçi ve Ersoy, 2019). Tatar ve Tatar (2008) Türkiye’de yayınlanan matematik ve fen bilimleri eğitimi makalelerinin betimsel analizinde okulöncesi düzeyde fen ve matematik müfredatı konularının ortaöğretim ve yükseköğretime göre daha az ele alındığı sonucuna ulaşmışlardır. Türkiye’de okul öncesi dönem matematik becerileri ve eğitimi ile ilgili 2000-2015 (Bağcı ve İvrendi, 2016) ve 2012-2019 (Yıldız Altan ve diğ., 2021) yılları arasındaki çalışmalar incelenmiştir. Bu noktada, okul öncesi dönemde matematik alanında Türkiye’de son 20 yıl içinde yapılan çalışmaların incelendiği bir araştırmanın olmamasının önemli bir sınırlılık olduğu ve tüm çalışmaların sistematik, detaylı bir şekilde incelenmesinin ve farklı değişkenler açısından da değerlendirilmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada Türkiye’de okul öncesi dönemde matematik alanında yapılan araştırmaların içerik analiziyle değerlendirilmesi ve bu alanda nasıl bir eğilim olduğunun ortaya konulması amaçlanmaktadır. Ülkemizde yayınlanan araştırmaların geçmişten günümüze eğilimlerinin ortaya konulmasının, hem çalışma alanları hem de yöntem açısından gelecekteki araştırmacılar için çok önemli bir kaynak sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca Türkiye’de okul öncesi dönemde matematik eğitim programlarının geliştirilmesi, uygulanması, değerlendirilmesinde, araştırmacılara, öğretmenlere, program geliştirme alanındaki uzmanlara destek sağlayabilir. Bu bağlamda araştırmada ele alınan sorular şunlardır:

- 1) İncelenen çalışmaların yıllara ve türüne göre dağılımı nasıldır?
- 2) İncelenen çalışmaların araştırma örneklem grubu ve sayısına göre dağılımı nasıldır?
- 3) İncelenen çalışmaların araştırma yöntemine göre dağılımı nasıldır?
- 4) İncelenen çalışmaların araştırma veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
- 5) İncelenen çalışmalarda yer alan eğitim programlarının sayısına göre dağılımı nasıldır?
- 6) İncelenen çalışmalarda yer alan eğitim programlarının süresine göre dağılımı nasıldır?
- 7) İncelenen çalışmalarda yer alan eğitim programlarının uygulayıcılarına göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Türkiye’de okul öncesi dönemde matematikle ilgili yapılan araştırmaların analiz edilerek, matematik konusundaki eğilimin belirlendiği bu çalışmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Literatür incelendiğinde, içerik analizi yönteminin meta analiz, tematik içerik analizi (meta sentez) ve betimsel içerik analizi olmak üzere üç alt başlıkta şekillendirildiği görülmektedir (Çalık ve Sözbilir, 2014). Bu çalışmada, okul öncesi dönemde matematiğe yönelik yapılan nitel ve nicel çalışmalardaki genel eğilim belirlendiği için, çalışma betimsel içerik analizi kullanılarak desenlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilip, incelenen çalışmalardan elde edilen veriler, nitel çalışmalarda kullanılan bir yöntem olan betimsel içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel içerik analizi, herhangi bir konu üzerine yapılan nitel ve nicel çalışmaların araştırmaya dâhil edilerek sonuçlarının tanımlayıcı bir şekilde değerlendirildiği ve genel eğilimin belirlendiği sistematik çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (Çalık ve Sözbilir, 2014; Selçuk ve diğ., 2014). Başka bir ifadeyle, birbirinden bağımsız olarak yapılan nitel ve nicel çalışmalar incelenip düzenlenmekte ve alandaki genel eğilimler belirlenmektedir. Böylece, ilgili alanda çalışma yapan ve yapmak isteyen araştırmacılara genel eğilimin ne olduğu gösterilmektedir (Cohen ve diğ., 2007; Selçuk ve diğ., 2014). Bu doğrultuda araştırmada Türkiye’de okul öncesi dönemde matematik alanında yapılan araştırmaların içerik analiziyle değerlendirilmesi ve bu alanda nasıl bir eğilim olduğunun ortaya konulması amaçlanmıştır.

Verilerin analizi sürecinde öncelikle araştırmanın amacına uygun olarak çalışmaların yılları, yayın türleri, örneklem grubu ve sayısı, yöntemleri, veri toplama araçları, araştırmalarda yer alan eğitim programlarının sayısı, süresi ve uygulayıcılarını içeren bir Excel değerlendirme tablosu hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından araştırmaya dahil edilen her bir çalışmanın, araştırmanın değişkenleriyle ilişkili bölümleri detaylı bir şekilde okunmuş ve ulaşılan veriler değişkenlerin yer aldığı form üzerinden kodlamalar yapılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Yapılan bu kodlamalar araştırmacı ve gönüllü öğrenci tarafından ayrı ayrı değerlendirilerek, kodlayıcılar arasındaki tutarlılık kontrol edilmiştir. Araştırmada yer alan tüm çalışmaların kodlama işlemlerinin tamamlanmasının ardından her bir kategoriye ilişkin frekans-yüzde değerleri oluşturulmuştur.

Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenilirliği

Araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları, çalışma deseni ve verilerin analizine yönelik olarak gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, nitel araştırmaların inandırıcılığını ve

kabul edilme düzeyine etki etmektedir (Baltacı, 2019). Araştırmanın güvenilirliği için araştırmacı ve gönüllü öğrenciler kodlama konusunda aktif çalışıp sürecin tamamında yer almıştır. Ayrıca Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülü ile kodlayıcılar arasındaki uyum hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki uyum, olumlu görüş bildiren araştırmacı sayısının olumsuz görüş bildiren araştırmacı sayısına oranının 100 ile çarpılmasıyla elde edilmiştir. Kodlayıcılar arası uyum 0.92 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değer kodlayıcılar arası uyumun oldukça yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

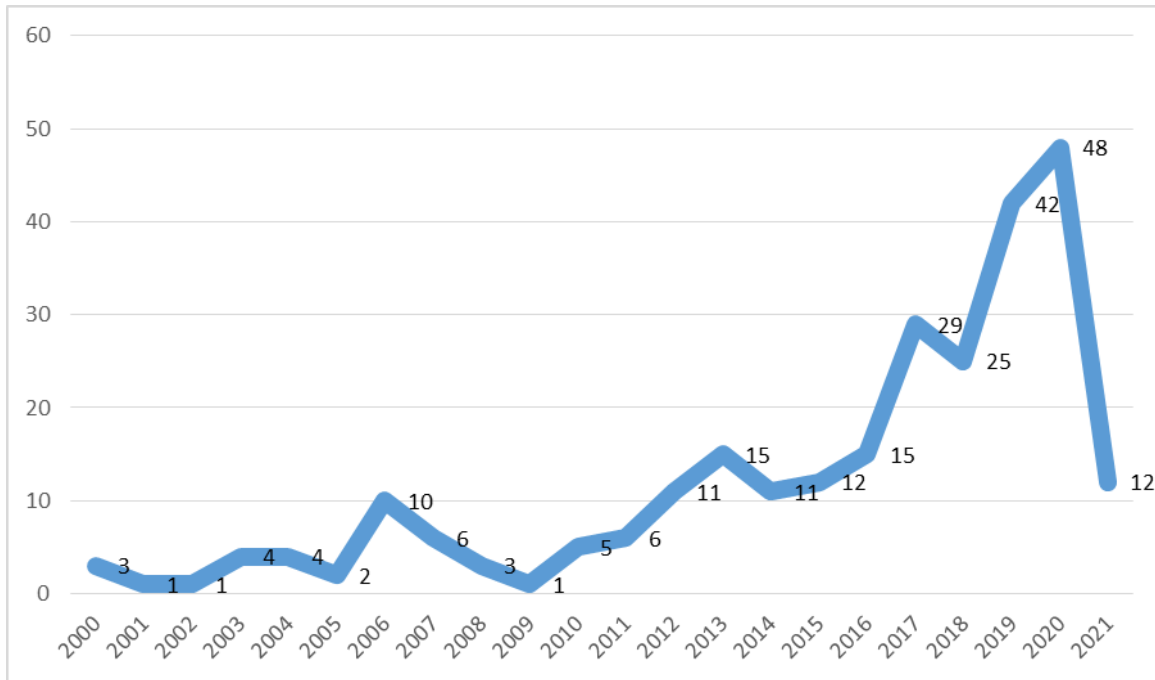
Bulgular

Bu bölümde verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular, her bir alt probleme göre sunulmuştur. İlk olarak,

Okul Öncesi Dönemde Matematik Konusunda Yapılmış Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı

Şekil 1

İncelenen Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımları



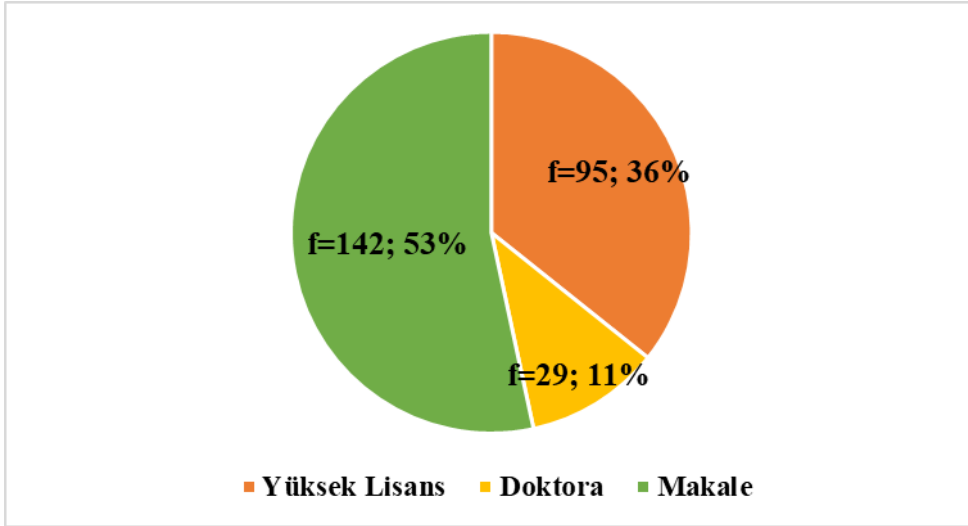
Yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımları incelendiğinde, çalışmaların 2000’li yıllardan 2010’lu yıllara kadar ara ara yapıldığı 2010’lu yıllardan sonra belirgin bir şekilde artış gösterdiği görülmektedir. Ayrıca en fazla çalışmanın yapıldığı yılın 2020 yılı olduğu da

görülmektedir. Veri toplandığı tarihler dikkate alındığında 2021 yılının ilk 6 ayı içerisindeki çalışmalara erişildiği göz önünde bulundurulması gereken bir durumdur. İncelenen çalışmaların yıllara göre dağılımlarında okul öncesi dönemde matematik konusunun özellikle son yıllarda Türkiye’de ön plana çıkmaya başladığı ve bu konuyu inceleyen araştırmacı sayısında artış olduğu söylenebilir.

Okul Öncesi Dönemde Matematik Konusunda Yapılmış Araştırmaların Yayın Türlerine Göre Dağılımı

Şekil 2

Araştırmaların Yayın Türlerine Göre Dağılımları

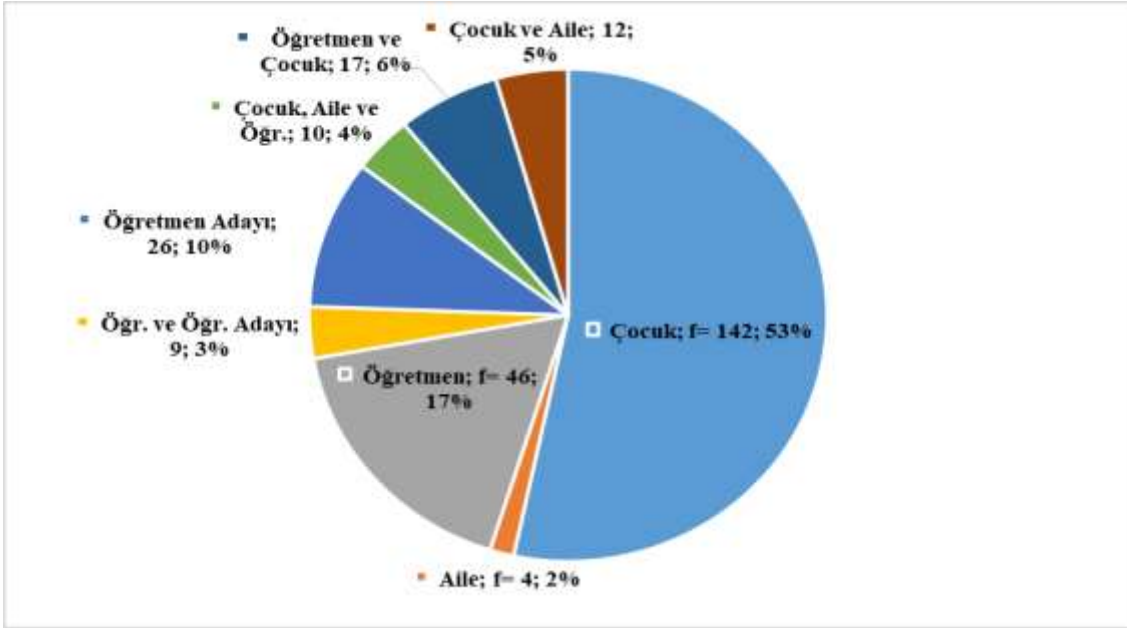


Analiz kapsamında incelenen çalışmaların yayın türüne göre dağılımları incelendiğinde (Şekil 2), incelenen çalışmalar, ağırlıklı olarak yüksek lisans (%36) ve makale (%53) çalışmalarından oluşmaktadır. Doktora (%11) çalışmaları diğer çalışma türlerine göre daha az sayıda gerçekleştirilmiştir. Buna göre doktora tezlerinin yüksek lisans ve makale çalışmalarına göre sınırlı kaldığı ifade edilebilir.

Okul Öncesi Dönemde Matematik Konusunda Yapılmış Araştırmaların Örneklem Grubuna Göre Dağılımı

Şekil 3

Araştırmaların Örneklem Grubuna Göre Dağılımları

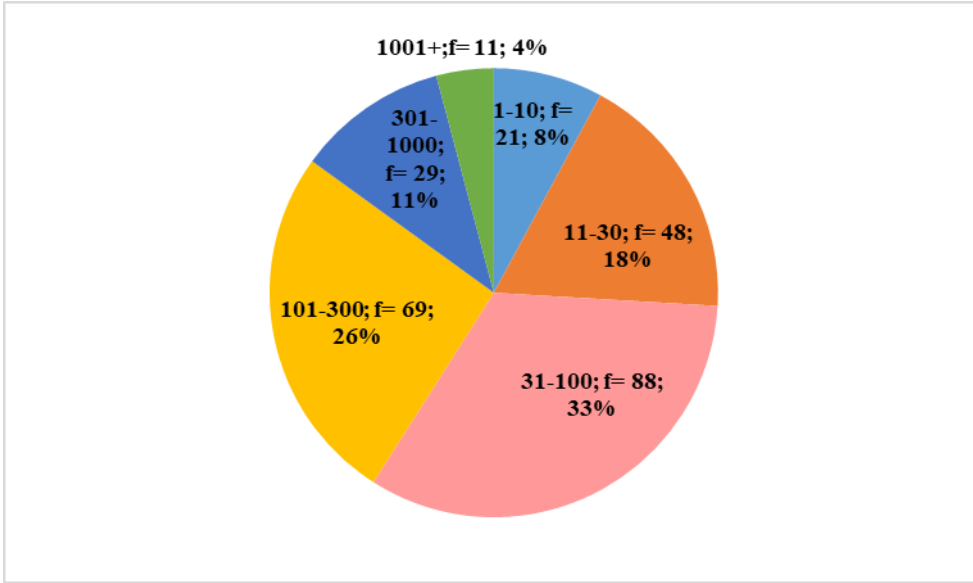


Okul öncesi dönemde matematik konusunda yapılmış çalışmaların örneklem grubuna göre dağılımı incelendiğinde (Şekil 3), farklı örneklem gruplarıyla araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Araştırmalarda en çok okul öncesi dönem çocukları (%53) örneklem grubu olarak tercih edilmiştir. Ardından öğretmen (%17), öğretmen adayı (%10), öğretmen ve çocuklar (%6), çocuk ve aile (%5), çocuk, aile ve öğretmen (%4), öğretmen ve öğretmen adayı (%3) ve aile (%2) yürütülmüştür. Bu bağlamda okul öncesi dönemde matematiğe ilişkin gerçekleştirilen araştırmalarda ailelerin çalışmalara dahil edilmesinin sınırlı kaldığı söylenebilir.

Okul Öncesi Dönemde Matematik Konusunda Yapılmış Araştırmaların Örneklem Sayısına Göre Dağılımı

Şekil 4

Araştırmaların Örneklem Sayısına Göre Dağılımları

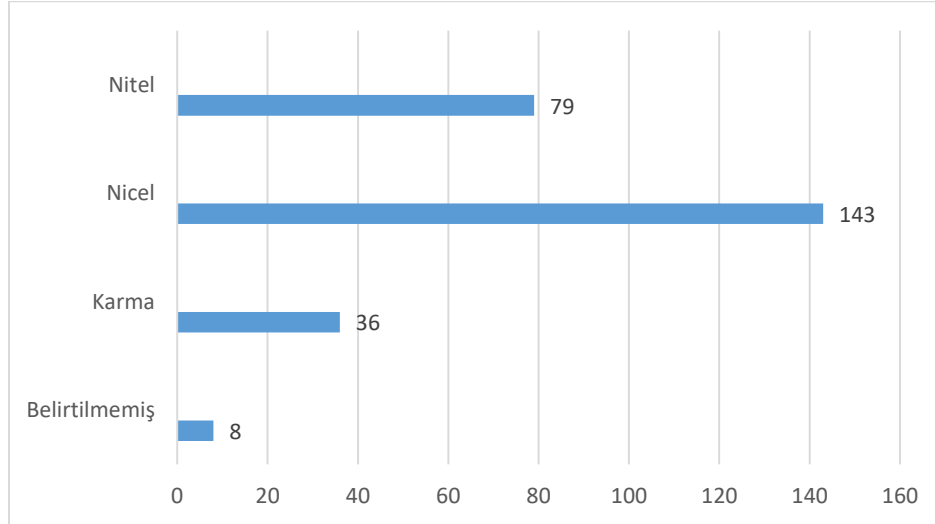


Okul öncesi dönemde matematik konusunda yapılan 266 araştırmada en fazla 31-100 (%33) arasında değişen örneklem grubuyla çalışılmıştır. Ardından 101-300 (%26), 11-30 (%18), 301-1000 (%11), 1-10 (%8) arasında değişen örneklem grubu tercih edilmiştir. Buna karşın en az tercih edilen örneklem sayısının ise 1001 ve fazlasında (%4) örneklemin yer aldığı çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yapılan çalışmalarda genel olarak 30'un üzerinde örneklem grubuyla çalışıldığı söylenebilir.

Okul Öncesi Dönemde Matematik Konusunda Yapılmış Araştırmalarda Kullanılan Yöntemlerin Dağılımı

Şekil 5

Araştırmalarda Kullanılan Yöntemlerin Dağılımı

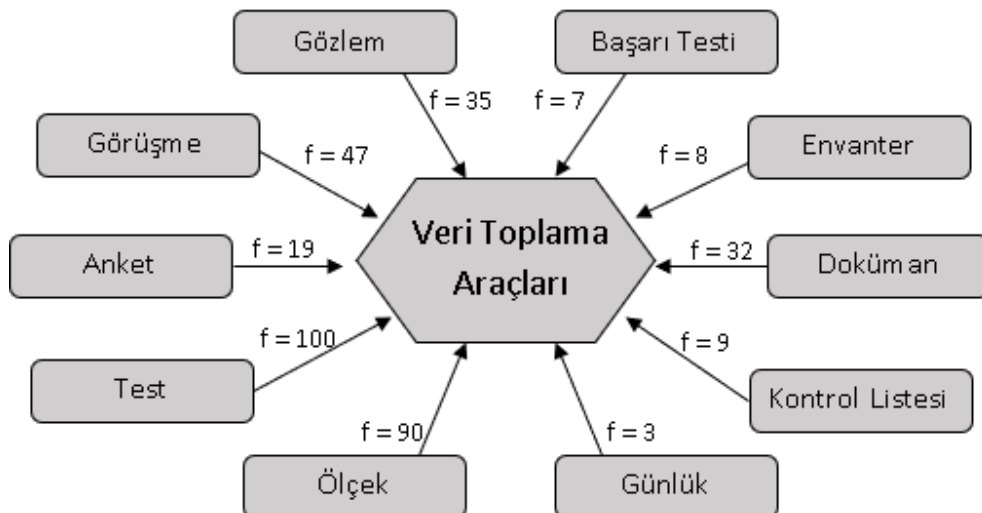


Analiz kapsamında incelenen 266 çalışma genel olarak nicel (%53.8) çalışmalardan oluşmaktadır (Şekil 5). En az çalışılan yöntemin nitel (%29.7) yöntem olduğu ve karma (%13.5) yöntem çalışmalarının da yapıldığı göze çarpmaktadır. Araştırmada yer alan 8 çalışmada (%3) ise herhangi bir yöntem belirtilmemiştir.

Okul Öncesi Dönemde Matematik Konusunda Yapılmış Araştırmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Şekil 6

Araştırmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Dağılımı

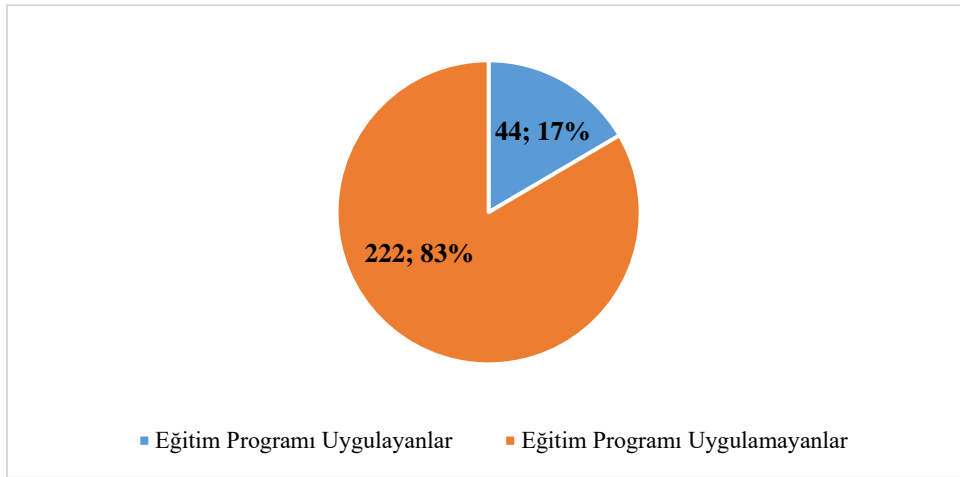


Okul öncesi dönemde matematik konusunda yapılmış araştırmaların veri toplama araçları incelendiğinde (Şekil 6), veri toplama aracı olarak en fazla testten (%28.6) yararlanılmıştır. Testten sonra sırasıyla ölçek (%25.7), görüşme (%13.4) ve gözlem (%10) gibi veri toplama araçları tercih edilmiştir. En az tercih edilen veri toplama araçları ise günlük (%0,9) ve başarı testi (%2) olmuştur. Buna yönelik araştırmalarda genel olarak nicel veri toplama araçlarının tercih edildiği ifade edilebilir. Diğer taraftan bazı çalışmalarda birden fazla veri toplama aracı kullanıldığı için, toplam araştırma sayısı ile, veri toplama aracı sayısı örtüşmemektedir.

Okul Öncesi Dönemde Matematik Konusunda Yapılmış Araştırmalardaki Eğitim Programlarının Sayısına Göre Dağılımı

Şekil 7

Araştırmalardaki Eğitim Programlarının Sayılarının Dağılımı

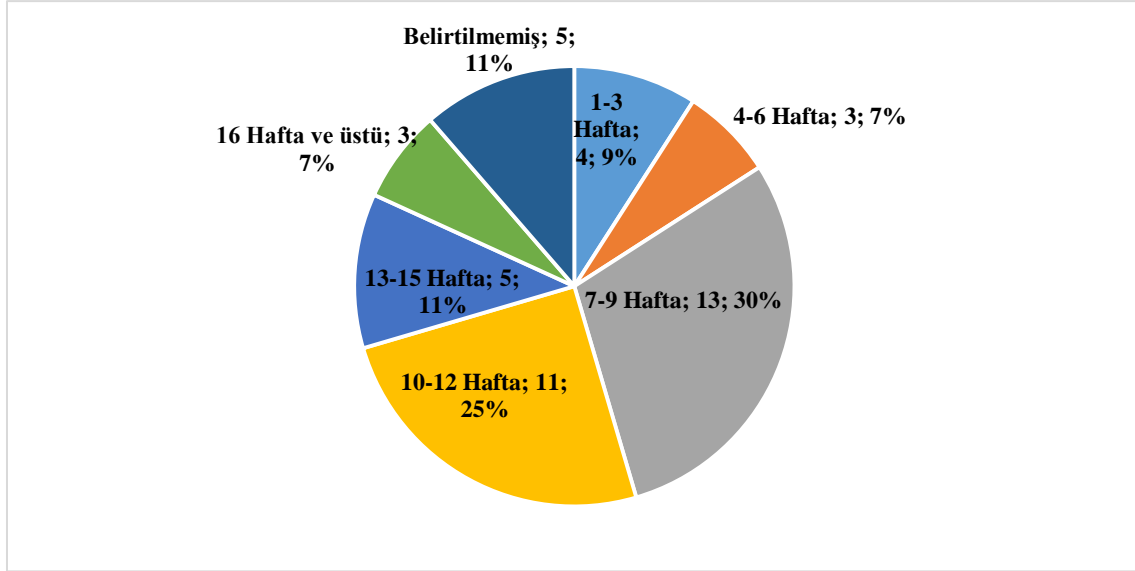


Okul öncesi dönemde matematik konusunda yapılmış araştırmalardaki eğitim programlarının sayısı incelendiğinde, toplam 266 araştırma içerisinde 44 (%17) çalışmada eğitim programı uygulandığı, 222 (%83) çalışmada ise eğitim programı uygulanmadığı görülmektedir. Buna göre eğitim programı olmayan araştırmaların olanlardan daha fazla olduğu, okul öncesi dönemdeki çocukların matematiğe ilişkin bilgi ve becerilerini destekleyici eğitim programlarının sayısının artırılması gerektiği ifade edilebilir.

Okul Öncesi Dönemde Matematik Konusunda Yapılmış Araştırmalardaki Eğitim Programlarının Süresine Göre Dağılımı

Şekil 8

Araştırmalardaki Eğitim Programlarının Süresine Göre Dağılımı

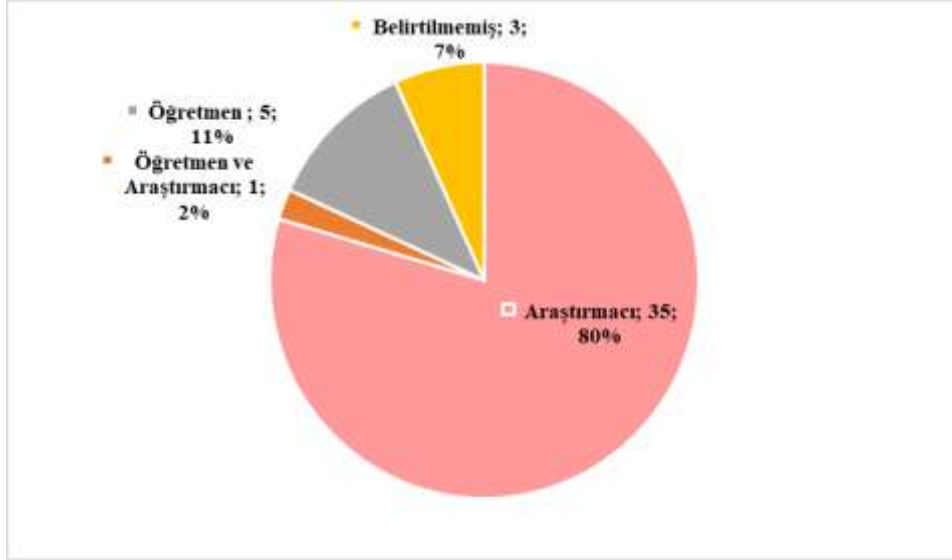


Okul öncesi dönemde matematik konusunda yapılmış araştırmalardaki eğitim programlarının süresine göre dağılımı incelendiğinde, eğitim programlarından 13'ünün (%30) 7-9 hafta, 11'inin (%25) 10-12 hafta ve 5'inin (%11) 13-15 hafta arasında eğitim programı uyguladıkları görülmektedir. Diğer taraftan en az süreli eğitim programı açısından 4'ünün (%9) 1-3 hafta, 3'ünün (%7) 4-6 hafta ve 3'ünün (%7) 16 hafta daha fazla süre arasında eğitim programını uyguladıkları belirlenmiştir. Buna göre okul öncesi dönemde matematik konusunda yapılmış araştırmalardaki eğitim programlarının çoğunlukla süresinin 7-9 hafta ile 10-12 hafta arasında değişiklik gösterdiği söylenebilir. 5 araştırmada ise uygulanan eğitim programlarının süresi belirtilmemiştir.

Okul Öncesi Dönemde Matematik Konusunda Yapılmış Araştırmalardaki Eğitim Programlarının Uygulayıcılarına Göre Dağılımı

Şekil 9

Araştırmalardaki Eğitim Programlarının Uygulayıcılarının Dağılımı



Araştırmalardaki eğitim programlarının uygulayıcılarına göre dağılımı incelendiğinde, eğitim programlarından 35'inin (%80) araştırmacılar tarafından uygulandığı görülmektedir. Diğer taraftan eğitim programlarından 5'ini (%26) öğretmenler, 1'ini (2) öğretmen ve araştırmacı birlikte uyguladıkları, 3 (%7) eğitim programını ise kimin uyguladığının belirtilmediği saptanmıştır. Buna göre okul öncesi dönemde matematik konusunda yapılmış araştırmalardaki eğitim programlarını çoğunlukla araştırmacıların uyguladıkları, öğretmenlerin ise eğitim programlarının uygulayıcısı olarak çok fazla yer almadıkları söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İncelenen araştırmaların yıllara göre dağılımlarının 2010'lu yıllardan sonra belirgin bir şekilde artış gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu durum son yıllarda okul öncesi dönemde matematik konusunda artan bir eğilim olduğunu işaret etmektedir. İncelenen çalışmaların yıllara göre dağılımlarında okul öncesi dönemde matematik konusunun özellikle son yıllarda Türkiye'de ön plana çıkmaya başladığı ve bu konuyu inceleyen araştırmacı sayısında artış olduğu söylenebilir. Bağcı ve İvrendi (2016) tarafından yapılan araştırmada, 2011 -2015 yıllarını kapsayan süreçte, matematik eğitimi ve matematik becerilerine yönelik araştırmalarda, önemli derecede bir artış olduğu belirlenmiştir. 2012-2019 yılları arasındaki araştırmaların incelendiği

başka bir çalışmada 2012-2017 yılları arasında matematik eğitimine ilişkin çalışmaların artış gösterdiği ancak, 2018-2019 arasında bu artışın yaşanmadığı saptanmıştır (Yıldız Altan ve diğ., 2021). Özellikle boylamsal araştırmaların sonuçları göz önünde bulundurulduğunda (örneğin Cahoon ve diğ., 2021; Lebihan ve Mao Takongmo, 2018; ten Braak ve diğ., 2022; Watts ve diğ., 2018) erken çocukluk döneminde edinilen matematik becerilerinin, gelecekteki matematik, akademik başarı etkilediği bilinmektedir. Bu açıdan konuya ilişkin çalışmalarda artan bir eğilim olmasının önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmada çalışmaların yayın türleri açısından en fazla yüksek lisans tezleri ve makalelerin yapıldığı, doktora düzeyindeki çalışmaların sınırlı kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum çeşitli çalışma sonuçları ile de örtüşmektedir (Balta ve Kanbolat, 2020; Sönmez ve diğ., 2022). Bu bağlamda doktora düzeyindeki araştırmaların sayısının artırılmasının ve erken çocuklukta matematik konusunun daha derinlemesine incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmada ayrıca örneklem büyüklüğü açısından en fazla 101-300 örneklem grubuyla çalışıldığı, en az ise 1-10 ve 1001 ve fazlasını içeren örneklem grubu tercih edildiği belirlenmiştir. Benzer şekilde Çifçi ve Ersoy (2019) tarafından yapılan çalışmada, genellikle 31-100 ve 101-300 arasında örneklemle çalışıldığı, en az 1-10 ve 1000'den fazla örneklem sayısı olduğu belirlenmiştir. En az 1-10 arasında değişen örneklem grubuyla çalışılmasının nedenleri arasında araştırmalarda nicel yöntemlere göre daha az katılımcıyla gerçekleştirilen nitel yöntemlerin daha az kullanılması olarak kabul edilebilir.

Araştırma sonucunda örneklem grubu açısından en fazla okul öncesi dönem çocuklarıyla çalışma yapıldığı, en az ise ailelerle çalışma yapıldığı saptanmıştır. Erken matematik becerilerini çocukların geliştirmesi açısından, ev ortamı oldukça önemlidir. Çocukların matematiğe maruz kalma ve deneyimlerinin çoğu ebeveynler tarafından yönlendirilir (Melhuish ve diğ., 2008). Yapılan araştırmalar, ailelerin eğitim düzeylerinin (Alan, 2019; Anders ve diğ., 2012; Melhuish ve diğ., 2008), sosyo ekonomik durumlarının (Alan, 2019; Anders ve diğ., 2012; Melhuish ve diğ., 2008; Starkey ve diğ., 2004), ailelerin matematik kaygısının (Becker ve diğ., 2022), ebeveynlik becerilerinin (Lebihan ve Mao Takongmo, 2018), ailedeki uyumun (Niehues ve diğ., 2021), evde öğrenme ortamının kalitesinin (Anders ve diğ., 2012), ailelerin çocuklarıyla yaptıkları matematik içeriği ile ilgili etkinliklerin (Güleç ve İvrendi, 2017; Haktanır, 2021) ve annelerin çalışma durumunun (Alan, 2019), çocukların matematik becerileriyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Boylamsal bir araştırmada, okul öncesi eğitimin ilk yılında evde öğrenme ortamının kalitesinin, çocukların matematik becerilerini güçlü bir şekilde etkilediği ve bu avantajın daha sonraki yaşlarda da

korunduğunu ortaya koymuştur (Anders ve diğ., 2012). Özellikle düşük ebeveynlik becerilerine sahip çocukların, matematik becerileri açısından risk altında oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Lebihan ve Mao Takongmo, 2018). Bu açıdan özellikle öncesi dönemde matematik konusunda aile ve öğretmenlerle gerçekleştirilecek araştırmalara daha fazla yer verilmesinin, okul öncesi dönemdeki çocukların matematik becerilerini desteklemek açısından önemli olduğu söylenebilir.

Ülkemizde ailelerle yapılan bir araştırma, okul öncesi dönemdeki çocukların, sayı kavramına yönelik becerilerinin en önemli yordayıcısının anne babaların, çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdikleri matematikle ilgili etkinlikler olduğu belirlenmiştir. Anne babalarıyla birlikte matematiksel etkinlikler gerçekleştiren çocukların sayı kavramı becerilerinin, aileleri ile daha az matematiksel etkinlikler gerçekleştiren çocuklara göre, daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Güleç ve İvrendi, 2017). Başka bir araştırmada, ailelerin evde matematik becerilerinin destekleme durumunun orta düzeyde olduğunu ancak ailenin sosyo ekonomik seviyesi, eğitim durumu, ailedeki çocuk sayısı gibi değişkenlerin, çocukların matematik becerilerini geliştirmek amacıyla sunulan destekle ilişkili olduğunu göstermiştir (Haktanır, 2021). Ailelerin görüşlerinin incelendiği araştırmada ise, ebeveynlerin erken matematik becerilerini çocukların kazanmasında çok önemli sorumlulukları olduğunu düşündükleri, ancak konuya ilişkin yeterli bilgilerinin olmadığı ve çocukların matematik becerilerini desteklemek amacıyla eğitime gereksinim duydukları saptanmıştır (Ergel ve Aydoğan, 2021). Bu bağlamda, aileler, çocukların erken öğrenmeyle ilgili becerilerini ve matematik yeterliliğini geliştirmek için tasarlanmış eğitim programlarında dikkate alınması gereken önemli bir unsurdur.

Araştırmalarda kullanılan yöntem ve veri toplama araçları açısından en fazla testler kullanılarak nicel çalışmaların, en az ise karma yöntem ve veri toplama araçları açısından günlüklerin kullanıldığı çalışmaların yapıldığı saptanmıştır. Benzer şekilde Coşkun ve Soylu (2021) tarafından yapılan araştırmada çalışmaların büyük bölümünün nicel araştırma desenleri ve veri toplama araçlarından en fazla test aracının kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Arı ve Demir (2020) tarafından yapılan araştırmada, çalışmalarda en çok nicel araştırma yöntemlerinden tarama yönteminin, en çok anket/ölçek ve testlerin, en az ise durum çalışması, eylem araştırması gibi nitel yöntemlerin ve gözlemin tercih edildiği tespit edilmiştir. Bu araştırma sonucuyla paralel olarak meta-sentez, içerik analizi gibi çalışmalarda da yapılan araştırmalar içerisinde en fazla nicel çalışmaların gerçekleştirildiği, nitel yöntemlerin kullanıldığı çalışma sayısının sınırlı kaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Bağcı ve İvrendi, 2016; Balta ve Kanbolat, 2020; Çifçi ve Ersoy, 2019; Yıldız Altan ve diğ., 2021). Bu bağlamda okul

öncesi dönemde matematiğe yönelik araştırmaların hedeflerine ulaşması için, gelecekteki çalışmaların nitel yöntemler kullanılarak, konunun kavramsal olarak çerçevelenmesi ve matematiğe ilişkin zorluklara daha derin bir yorum sağlanması önemlidir.

Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlardan biri de çalışmalarda çok fazla eğitim programlarının kullanılmadığı ve eğitimlerin sınırlı kaldığı yönündedir. Buna göre okul öncesi dönemdeki çocukların matematiğe ilişkin bilgi ve becerilerini destekleyici eğitim programlarının sayısının artırılması gerektiği ifade edilebilir. Diğer taraftan bu durum, okul öncesinde matematik eğitiminin etkilerine ilişkin deneysel kanıtların sınırlı olduğunu da göstermektedir. Yapılan bir çok araştırmada, erken dönemlerde çocuklara verilecek matematik eğitiminin çocukların matematiğe ilişkin bilgi ve becerilerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Zamarian ve diğ., 2009). Örneğin beyin görüntüleme (fMRI çalışması) çalışmalarından elde edilen kanıtlar, çocuklarla yapılan matematik eğitimi sonucunda, çocukların matematiksel işlemleri hesaplamada daha otomatik hale geldiğini, bu durumun hesaplamadan hafızadan sonuç almaya doğru bir ilerlemeyi yansıttığını ortaya koymuştur. Ayrıca matematik eğitiminin çocukların beyinlerinde değişikliğe yol açtığı ve çocukların beyinlerinin aritmetik uzmanlığın kazanılmasına dikkate değer bir şekilde adapte olduğunu göstermiştir (Kaufmann ve diğ., 2005; Zamarian ve diğ., 2009). Bu açıdan okul öncesi dönemde daha zayıf matematik bilgisine sahip çocukların, daha sonraki matematik zorluklarını hafifletmeye yardımcı olmak için erken önleyici müdahalelere gereksinimleri vardır (Garon Carrier ve diğ., 2018). Boylamsal bir araştırmada anaokulundaki çocukların matematik becerileri, 5 yıl sonra matematik başarısını öngörmüştür (ten Braak ve diğ., 2022). Diğer bir çalışmada 43-54 aylık 128 çocuk, okul öncesi eğitimden ilköğretimin ilk yılına geçişi kapsayan 8 ay boyunca değerlendirilmiştir. Araştırma, matematiksel becerileri düşük olan çocukların, matematiksel bilgi eksikliğinden dolayı, matematiksel becerilerin gelişimlerinde düşük bir büyüme oranına sahip olduklarını ortaya koymuştur (Cahoon ve diğ., 2021). Özetle, çocukların matematik başarısında, erken müdahale çok önemlidir ve bunun çocuklar üzerinde olumlu kazanımları bulunduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda okul öncesi dönemde matematik konusuna yönelik uygulanan eğitim programlarının uygulanma süresinin de farklılaştığı saptanmıştır. Eğitim programı geliştirip uygulayan araştırmalarda eğitim programlarının süresi açısından ağırlıklı olarak 7-9 hafta ile 10-12 hafta eğitim verildiği, en az ise 1-3 hafta ile 16 hafta daha fazla devam eden eğitim programlarının olduğu belirlenmiştir. Matematik eğitimine yönelik programların süresinin, öğrenilen bilgilerin kalıcı olması ve eğitimin etkili olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan eğitim süresinin çok kısa olması, çocukların ve eğitime katılan

bireylerin, matematik bilgi ve becerilerini desteklemede yetersiz kalabilecektir. Özellikle matematiksel bilginin yaşamla ilişkilendirilip, anlamlı bir şekilde öğrenilmesi, bilgilerin kalıcı olması açısından önemlidir. Beyin görüntüleme (fMRI) yöntemiyle, farklı öğrenme yöntemlerinin beyin aktivasyonunun farklı modifikasyonlarına yol açıp açmadığını inceleyen araştırmada, kontrol grubuna matematiksel işlemler için ezberleme stratejilerinin uygulanmasıyla eğitim verilmiştir. Deney grubuna ise matematiksel işlemleri öğrenmede alıştırmaya yaparak, yani işlemler ve sonuç arasındaki ilişkiyi öğretmekle eğitim uygulanmıştır. Sonuçlar, ezber yapmayan, anlamlı öğrenme yöntemini kullanan öğrencilerin, matematiksel işlemleri öğrenmede daha başarılı olduklarını, ezberlemenin matematiği anlamayı sağlamadığını ortaya koymuştur (Delazer ve diğ., 2005). Bu açıdan matematik eğitimine ilişkin geliştirilen programların hem süre açısından yeterli olması hem de öğretim yöntemi açısından anlamlı öğrenmeyi teşvik edecek nitelikte olması gerekmektedir.

Bu araştırmada okul öncesi dönemde matematik konusunda yapılmış araştırmalardaki eğitim programlarının büyük bir çoğunluğunun araştırmacılar tarafından uygulandığı, öğretmenlerin ise çok fazla yer eğitim programlarının uygulayıcısı olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim ya da müdahale programlarının etkili olabilmesi için gerçek yaşamdakiyle aynı koşulları sağlaması beklenir. Örneğin, uygulamaların normal koşullar altında orada bulunmayan bir araştırmacı yerine öğretmenler tarafından gerçekleştirilmesi önemlidir. Bu nedenle eğitimlerin, doğal ortamda mevcut olmayan araştırmacılar tarafından yapılmaması gerektiği belirtilmektedir (Flay ve diğ., 2005). Araştırmacılar sadece eğitim programı ve etkinliklerin uygulanması amacıyla okul öncesi eğitim kurumlarında yer aldıklarında, eğitim ortamı, çocukların gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları, okuldaki öğrenme iklimi gibi konularda sınırlı bilgiye sahip olmaktadır. Bu durum, verilen eğitimin amacına ulaşmasını, öğretmenlerin uygulanan eğitimin içeriğini yeteri kadar öğrenmesini ya da eğitimin sürdürülebilirliğini olumsuz etkileyebilmektedir. Dolayısıyla, çocukların gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları, okuldaki öğrenme iklimi hakkında daha fazla bilgi sahibi olan öğretmenlerin, eğitimleri kendilerinin uygulamaları, eğitimin sürdürülebilirliği, içerik hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaları açısından önemlidir. Öğretmenler çocuklarla diğer yetişkinlerden daha fazla saat harcarlar ve çocuklara temel matematik becerilerini geliştirmede kilit konumdadırlar (Reyes, 1984). Bunun önemli bir kanıtı, öğretmenlerin matematiğe ilişkin etkinlikleri gerçekleştirme durumlarının, çocukların matematiksel kavram becerilerinin (sayı kavramı) önemli yordayıcılarından biri olmasıdır. Öğrenme ortamı içerisinde daha fazla matematiksel etkinlikler yapılan çocukların, daha az matematiksel etkinlikler yapılan çocuklara göre sayı kavramı beceri

puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır (Güleç ve İvrendi, 2017). Ayrıca Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması-TIMSS (2015) ortalamasında okul öncesi eğitim süresi arttıkça, matematik başarısının yükseldiği ve Türkiye sonuçlarına bakıldığında, en yüksek ortalamanın 2 yıl okul öncesi eğitim alan çocuklarda olduğu belirlenmiştir (Yıldırım ve diğ., 2016). Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin çocukların matematik becerilerini desteklemede çok önemli bir konumda olduğu görülmektedir.

Kaynakça

- Ahi, B., ve Kıldan, A. O. (2013). Türkiye’de okulöncesi eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (2002-2011), *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(27), 23–46.
- Alan, A. (2019). *5-6 yaş grubu çocukların sayı ve sayma becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Anders, Y., Rossbach, H. G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehl, S., ve Von Maurice, J. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 231–244. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.003>
- Arı, A. A. ve Demir, B. (2020). Analysis of thesis in Turkey between the years 2008-2020 on Mathematics Literacy. *Sakarya University Journal of Education*, 10(3), 667–685. <https://doi.org/10.19126/suje.796422>
- Bağcı, B., ve İvrendi, A. (2016). Türkiye’de okul öncesi dönem matematik becerileri ve eğitimi araştırmaları: Sentez çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(2), 391–424.
- Balta, M. A., ve Kanbolat, O. (2020). Matematik okuryazarlığına ilişkin lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi. *Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1–16.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368–388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Barbarese, W. J., Katusic, S. K., Colligan, R. C., Weaver, A. L., ve Jacobsen, S. J. (2005). Math learning disorder: Incidence in a population-based birth cohort, 1976–82, Rochester, Minn. *Ambulatory Pediatrics*, 5(5), 281–289. <https://doi.org/10.1367/A04-209R.1>
- Becker, M., Litkowski, E. C., Duncan, R. J., Schmitt, S. A., Elicker, J., ve Purpura, D. J. (2022). Parents’ math anxiety and mathematics performance of pre-kindergarten children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 214, 105302. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105302>
- Botha, M., Maree, J. G., ve De Witt, M. W. (2005). Developing and piloting the planning for facilitating mathematical processes and strategies for preschool learners. *Early Child Development and Care*, 175(7-8), 697–717. <https://doi.org/10.1080/0300443042000302582>
- Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Cahoon, A., Gilmore, C., ve Simms, V. (2021). Developmental pathways of early numerical skills during the preschool to school transition. *Learning and Instruction*, 75, 101484. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.1>

- Coşkun, A. ve Soylu, Y. (2021). Türkiye’de matematik eğitimi alanında problem çözmeye yönelik yapılan çalışmaların bir içerik analizi. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 8(3) , 230–251. <https://doi.org/10.17278/ijesim.984843>
- Çalık, M., ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33–38. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Çifçi, M., ve Ersoy, M. (2019). Okulöncesi eğitimi alanındaki araştırmaların yönelimleri: Bir içerik analizi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(3), 862–886.
- Delazer, M., Ischebeck, A., Domahs, F., Zamarian, L., Koppelstaetter, F., Siedentopf, C. M., ... ve Felber, S. (2005). Learning by strategies and learning by drill—evidence from an fMRI study. *Neuroimage*, 25(3), 838–849. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2004.12.009>
- Ergel, A., ve Aydoğan, Y. (2021). Erken çocukluk döneminde matematik becerilerini kazandırmaya yönelik ebeveyn görüşleri. *Journal of International Social Research*, 14(77). 760–768.
- Flay, B. R., Biglan, A., Boruch, R. F., Castro, F. G., Gottfredson, D., Kellam, S., ... Ji, P. (2005). Standards of evidence: Criteria for efficacy, effectiveness and dissemination. *Prevention Science*, 6(3), 151–175. <https://doi.org/10.1007/s11121-005-5553-y>
- Garon Carrier, G., Boivin, M., Lemelin, J. P., Kovas, Y., Parent, S., Séguin, J. R., ... ve Dionne, G. (2018). Early developmental trajectories of number knowledge and math achievement from 4 to 10 years: Low-persistent profile and early-life predictors. *Journal of School Psychology*, 68, 84–98. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.02.004>
- Güleç, N., ve İvrendi, A. (2017). 5-6 yaş çocuklarının sayı kavramı becerilerinin ebeveyn ve öğretmen değişkenleri açısından yordanması. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 81–98. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2016018516>
- Haktanır, H. (2021). *Okul öncesi dönemde matematik ve okuma yazmaya hazırlık becerilerinin evde desteklenme düzeyinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Jordan, N. C., Kaplan, D., Nabors Olah, L., ve Locuniak, M. N. (2006). Number sense growth in kindergarten: A longitudinal investigation of children at risk for mathematics difficulties. *Child Development*, 77(1), 153–175. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00862.x>
- Kaufmann, L., Delazer, M., Pohl, R., Semenza, C., ve Dowker, A. (2005). Effects of a specific numeracy educational program in kindergarten children: A pilot study. *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 405–431. <https://doi.org/10.1080/13803610500110497>
- Lebihan, L., ve Mao Takongmo, C. O. (2018). *Mathematics trajectories and risk factors during childhood*. Available at SSRN 3237068.
- Melhuish, E. C., Phan, M. B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., ve Taggart, B. (2008). Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64(1), 95–114.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Ankara: MEB.
- Niehues, W., Kisbu-Sakarya, Y., ve Selcuk, B. (2021). Family cohesion facilitates learning-related behaviors and math competency at the transition to elementary school. *Early Education and Development*, 32(1), 134–147. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1739418>
- Reyes, L. H. (1984). Affective variables and mathematics education. *The Elementary School Journal*, 84(5), 558–581. <https://doi.org/10.2307/1001237>
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M., ve Dündar, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayımlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430–453.

- Sönmez, D., Kaleli Yılmaz, G. ve Altun, M. (2022). Matematik okuryazarlığı üzerine yapılmış ve ulusal tez merkezinde yayınlanmış tezlerin doküman analizi. *Temel Eğitim*, 13, 13–31.
- Starkey, P., Klein, A., ve Wakeley, A. (2004). Enhancing young children's mathematical knowledge through a pre-kindergarten mathematics intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 99–120. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.01.002>
- Şahin, G., ve Bartan, M. (2017). Okul öncesi eğitim alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 60, 69–84.
- Tatar, E., ve Tatar, E. (2008). Fen bilimleri ve matematik eğitimi araştırmalarının analizi I: anahtar kelimeler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 89–103.
- ten Braak, D., Lenes, R., Purpura, D. J., Schmitt, S. A., ve Størksen, I. (2022). Why do early mathematics skills predict later mathematics and reading achievement? The role of executive function. *Journal of Experimental Child Psychology*, 214, 105306. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105306>
- Yıldırım, A., Özgürlük, B., Parlak, B., Gönen, E. ve Polat, M. (2016). TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen bilimleri ön raporu 4. ve 8. sınıflar. *MEB: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü*.
- Yıldız Altan, R., Genç Çopur, H., ve Dağlıoğlu, H. (2021). Türkiye'de okul öncesi dönemde matematik alanında yapılan çalışmalara ilişkin bir içerik analizi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(33), 619–653. <https://doi.org/10.26466/opus.778998>
- Zamarian, L., Ischebeck, A. ve Delazer, M. (2009). Neuroscience of learning arithmetic—evidence from brain imaging studies. *Neuroscience ve Biobehavioral Reviews*, 33(6), 909–925. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2009.03.005>

Okulların Değişime Açıklığı ve Örgütsel Dayanıklılığı

Cem AKIN

MEB, Eğirdir İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü
cemakin27@gmail.com

Refik BALAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
refikbalay@hotmail.com

Özet

Problem Durumu: Yirmi birinci yüzyıl dünyasının en karakteristik özelliği, şimdiye kadar görülmemeyen ölçüde hızlı ve kesintisiz bir değişim olgusunun gözlenmesidir. Değişime açıklık, bu bağlamda çalışanlar ve örgütler için yaşamsal bir özelliktir. Örgütsel dayanıklılık ise şoklar, salgın hastalıklar, doğal afetler gibi istenmeyen durumlarda ve zorlu koşullar altında, örgütlerin faaliyetlerini etkilenmeden sürdürmesini sağlayan operasyonel bir niteliklerdir. Modern eğitim kurumlarının çağa ayak uydurarak, eğitim öğretim hizmetlerini etkili bir şekilde sunmasında her iki kavram da stratejik bir öneme sahiptir.

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın amacı, değişime açıklık ve örgütsel dayanıklılık kavramlarının kuramsal temellerini inceleyerek bu kavramların eğitim kurumlarındaki önemini açıklamaktır. Bu amaç doğrultusunda değişime açıklık ve örgütsel dayanıklılık kavramları literatür taramasına dayalı olarak incelenmiştir.

Metot: Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemiyle yürütülmüştür. Bu nedenle çalışma, değişime açıklık ve örgütsel dayanıklılık konuları hakkında kuramsal bilgilere dayalı nitel bir çalışmadır. Değişime açıklık ve örgütsel dayanıklılık kavramları ve bu kavramların okullardaki önemine dair yerli ve yabancı dokümanlar, kaynaklar incelenerek adı geçen kavramların okullar için önemi açıklanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler: Değişime açıklık ve örgütsel dayanıklılığın örgütlerin sahip olması gereken temel nitelikler olduğu sonucuna varılmıştır. Yakın zamanda yaşadığımız Covid-19 pandemisinin eğitim örgütlerinde neden olduğu farklı uygulamalar incelenerek, değişime açıklık ve örgütsel dayanıklılığın okullar açısından da önemli örgütsel özellikler olduğu, araştırma sonunda saptanan bir diğer önemli sonuçtur. Bu bağlamda okulların, gerektiğinde beklenmeyen durumlara çok çabuk uyum sağlayabilen değişime açık, örgütsel yönden de dayanıklı kurumlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okullar, Değişime açıklık, Örgütsel dayanıklılık, Covid-19 pandemisi.

Abstract

Problem Statement: The most characteristic feature of the twenty-first century world is the observation of a phenomenon of rapid and uninterrupted change that has never been seen before. Openness to change is a vital feature for employees and organizations in this context. Organizational resilience, on the other hand, is an operational quality that enables organizations to continue their activities unaffected in undesirable situations such as shocks, epidemics, natural disasters and under difficult conditions. Both concepts have strategic importance for modern educational institutions to keep up with the times and to offer education and training services effectively.

Purpose of Study: The aim of this research is to examine the theoretical foundations of the concepts of openness to change and organizational resilience and to explain the importance of these concepts in educational institutions. For this purpose, the concepts of openness to change and organizational resilience were examined based on the literature review.

Metod: The research was carried out with the document analysis method, one of the qualitative research methods. Therefore, the study is a qualitative study based on theoretical knowledge about openness to change and organizational resilience. The concepts of openness to change and organizational resilience and the importance of these concepts in schools were examined, and the importance of these concepts for schools was explained by examining domestic and foreign documents and resources.

Discussion, Conclusion and Recommendations: It has been concluded that openness to change and organizational resilience are the basic qualities that organizations should have. Another important result of the research is that openness to change and organizational resilience are important organizational characteristics for schools, by examining the different practices caused by the Covid-19 pandemic, which we recently experienced, in educational organizations. In this context, it has been concluded that schools are institutions that can adapt very quickly to unexpected situations when necessary, are open to change, and are organizationally durable.

Keywords: Schools, Openness to change, Organizational resilience, Covid-19 pandemic.

Giriş

Değişim, yaşadığımız yüzyılın baskın özelliklerinden biridir. Tarih boyunca insanoğlunun sergilediği “hep daha iyiye ulaşma arzusu”, günümüz toplumlarını dijitalleşmenin her alanda etkili olduğu bir medeniyet çizgisine taşımıştır. Resmi ve özel her türlü kuruluşun örgütsel yapısı değişmiş, kol gücüne, fiziksel emeğe dayalı iş ve meslekler önemini yitirerek, “bilgi işçiliği” adı verilen yeni çalışma tarzları doğmuştur. Çalışma hayatında görülen bu hızlı değişim, yaşam standartlarını geliştirmiş, devasa gökdelenler, günde milyonlarca insanı taşıyan metro gibi hızlı ve pratik ulaşım sistemleri ortaya çıkmıştır. Hayatın her alanında iletişimin önemi artmış, “sosyal medya” adı verilen daha önce görülmemiş bir iletişim kanalı, insanların iletişimlerini, tercihlerini ve ilişkilerini yönlendirmeye başlamıştır. Değişim bu özellikleriyle, önüne geçilemeyen, karşı konulamayan müthiş bir güç haline gelmiştir.

İfade edilen bu gelişmeler ışığında, kurumlar ve çalışanlar için değişime açık olmak temel bir zorunluluktur. Günümüz iş dünyasının rekabetçi piyasaları, bilginin ve bu doğrultuda yatırım kararlarının, seçeneklerinin hızla değişmesi, ulusal ekonomilerin sanal ağlarla birbirine eklendiği küresel ekonominin yeni kuralları, değişime kapalı kurumlar ve çalışanlar için ciddi bir dezavantaj oluşturmaktadır. Dolayısıyla değişime açıklık bireysel ve örgütsel olarak ayakta kalmanın ve varlığını sürdürmenin temel koşullarından biridir.

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, küreselleşmeyi tetikleyerek, bireyleri ve bütün toplumsal gelenekleri tehdit etmeye başlamıştır. Bu değişiklikler hayatımızı daha stresli ve öngörülemez hale getirmiştir (Maddi ve Khoshaba, 2005). İş yaşamındaki değişken koşullar, yoğun iş yükü, hızlı karar verme zorunluluğu vb. faktörler, çalışma hayatında rekabet ortamını zorlaştırmış, her türlü krizi atlatabilme ve ayakta kalabilme, işletmeler için stratejik bir nitelik olmuştur. Örgütsel dayanıklılık, bu yönleriyle kurumlar için hayati bir özellik haline gelmiştir. Kurumsal rekabetin sürdürülebilirliği açısından, örgütsel dayanıklılık özellikle işletme alanında yapılan çalışmalarla son yıllarda ön plana çıkan bir konudur. Bu bağlamda örgütsel dayanıklılık, kuruluşların çalışmasını sekteye uğratan hatta varlığını tehdit eden gelişmeler karşısında kurumların bunları fırsata dönüştürmesini ve ayakta kalmasını sağlayan, örgütler için yaşamsal öneme sahip bir kavramdır.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma konusu olan değişime açıklık ve örgütsel dayanıklılık

değişkenlerine dair yazılı ve dijital dokümanlar incelenmiştir. Bu nedenle değişime açıklık ve örgütsel dayanıklılık kavramları hakkında kuramsal bilgilere dayalı nitel bir çalışmadır.

Doküman incelemesi, araştırılmak istenen konulara dair yazılı belge ve kaynakların analizine dayalı bir araştırma yöntemidir. Doküman incelemesi, nitel çalışmalarda diğer yöntemlerle birlikte kullanılabileceği gibi tek başına bir yöntem olarak da kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Doküman incelemesi, tarih, sosyoloji, psikoloji ve eğitim gibi sosyal bilim dallarının sıklıkla başvurduğu bir yöntemdir. Bu yönüyle akademik araştırmaların kuramsal alt yapısını oluşturarak uygulamayı da desteklemektedir.

Değişim Kavramı

“Her şey akıttadır ve hiçbir şey duruşta değildir.” özdeyişi ile eski Yunan düşünürü Herakleitos, değişimin önemini ve örgütlerin varlığını sürdürebilmesi için değişime uyum sağlaması gerektiğini yüz yıllar önce vurgulamıştır. Değişim kaçınılmaz bir olgu olup günümüzde bütün toplumları ve toplumsal sistemleri etkilemektedir (Erkutlu, 2014). Bu durum değişimin gerçekleştirilmesinde daha cesur girişimlerin yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Günümüzde özel sektör başta olmak üzere tüm kuruluşlar örgütsel yapılarını bu doğrultuda yeniden inşa etmektedirler (Aktan, 2005). Değişime açık olmak bu noktada örgütsel bir zorunluluk haline gelmiştir.

John Naisbitt’in tanımlamasıyla yirminci yüzyılın son çeyreği, hayatın her alanında megatrendlerin etkili olduğu bir dönemdir. Bu döneme damgasını vuran önemli gelişmeler (Özdemir, 2018);

- Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş,
- Ulusal ekonomilerin yerini küresel ekonomiye bırakması,
- Toplumsal çeşitliliğin öneminin artması,
- Temsili demokrasilerin yerini katılımcı demokrasilere bırakması,
- Büyük ölçekli bürokratik örgütlerin köklü eleştirilere maruz kalması,

şeklinde ifade edilebilir. Belirtilen bu gelişmeler, küresel toplumun, “Endüstri 5.0” olarak kavramsallaştırılan, teknolojiden daha fazla yararlanarak insanların refah düzeyini artırmayı amaçlayan bir toplumsal gelişim fazına evrilmesini sağlamıştır (Saracel ve Aksoy, 2020). Post-modern yaşamı şekillendiren bu kesif değişim olgusu bütün hızıyla devam etmektedir.

Değişim, bu yönleri ile birçok yazar tarafından farklı biçimlerde tanımlanan bir kavramdır. Bir tanıma göre değişim, nesnelere veya bireylerin mevcut durumlarının farklılaşmasıdır (Balcı, 2005). Değişim planlı veya plansız olarak bir sistemin, bir kurum veya kişinin belli bir durumdan başka bir duruma geçirilmesidir (Durna, 2002). Bir başka tanıma göre ise değişim,

hem kişisel hem de profesyonel anlamda hayatın bir gerçeğidir (Jarrett, 2009). Örgütleri çevreyle sürekli etkileşim halinde olan dinamik yapılar şeklinde tanımlayan sistem kuramına göre ise örgütler, açık birer sistemdir. Bu nedenle de çevrede meydana gelen değişimlere uyum sağlamak zorundadırlar. Dolayısıyla değişim, örgütün varlığını sürdürmesi için temel bir koşuldur (Çolakoğlu, 2005). Örgütün iç ve dış çevresindeki değişiklikleri iyi analiz ederek gerekli yapısal düzenlemeleri gerçekleştirmesi gerekir.

Değişim, etkili bir yönetsel özelliktir. Kurumların yapısal özelliklerine göre ihtiyaç duydukları değişim girişimleri örgütten örgüte farklılık göstermektedir. Değişim yanlış uygulandığında ciddi olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir (Hussey, 1997). Günümüzde hiçbir şey basit ve sabit değildir. Modern işletme ve örgütler değişimin kesintisiz bir şekilde devam ettiği bu koşullarda radikal ve şaşırtıcı bir şekilde değişmektedirler (Champy, 1995). Değişimin türü, amaçları ve nedenleri bu noktada önemlidir.

Değişim olumlu veya olumsuz yönde olabilir. Olumlu değişim, örgütsel yöntem ve süreçlerin daha etkin bir duruma gelmesi ile örgütün gelişmesi şeklinde tanımlanabilir. Olumsuz değişim ise örgütsel verimlilik ve etkinliğinin azalmasıyla, örgütsel amaçlardan sapmayı ifade etmektedir (Tunçer, 2013). Bu yönüyle olumlu değişim, ilerlemeyi simgeleyen istendik bir durumken olumsuz değişim, örgütü geriye götürüp, zayıflatan bir özelliğe sahiptir.

Değişimin amaçları, (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995);

- Etkinliğin artırılması: Değişimin en önemli amacıdır. Bu amacın temelinde işe uygun eleman seçme yani liyakat ilkesi yer almaktadır. Bir kuruluşun etkinlik kapasitesini artıran stratejik değişimlerdir. Ampulün icadı, tarımda makineleşme, etkinliğin artırılmasına örnek olarak verilebilir.
- Verimliliğin artırılması: Değişimin bir diğer önemli amacıdır. Örgütsel faaliyetler ile ilgilidir. İş yapma yöntemleri, kullanılan araç-gereçler, örgütteki insan ilişkileri başlıca verimlilik artırma faaliyetleridir.
- Motivasyon düzeyinin yükseltilmesi: Sürekli aynı şekilde çalışmak iş monotonluğuna yol açabilir. Bu durum değişim ihtiyacının en önemli sebeplerindedir.
- Diğer amaçlar: Değişimin diğer amaçları, geleceğe hazırlık, karşılıklı güven ve destek, sorun çözme, liyakat ve sinerjik etki oluşturma şeklinde sıralanabilir.

Okullarda Değişim

Değişim kavramı, okul kurumunu da etkileyen bir olgudur. Değişim konusunda toplumun en fazla beklenti içinde olduğu kurumların başında okul kurumu gelmektedir (Beycioğlu ve Aslan,

2010). Bu noktada değişimi anlayarak değişimi yönetmek, eğitim örgütlerinin de önemli sorunlarından. Değişimle başa çıkmanın temel yolu, onun mantığını anlayarak doğasını keşfetmektir. Dolayısıyla değişim, onu anlama ve yönetme açısından eğitim örgütleri için de hayati bir konudur (Çobanoğlu, 2008). Eğitim örgütlerindeki değişim girişimlerini inceleyen çok sayıda akademik çalışma bu önemi göstermektedir

Değişim türleri, literatürde farklı şekillerde açıklanmaktadır. Goodson'a göre (2001), eğitim örgütlerindeki değişim türleri üçe ayrılmaktadır. Bunlar içsel, dışsal ve bireysel değişimlerdir. İçsel değişimler, okuldaki değişim faaliyetlerini kapsar. Dışsal değişimler eğitim sistemini tamamıyla etkileyen değişimlerdir. Bireysel değişimler ise kişilerin fikirleri ve inançlarıyla ilişkili olan bir değişim kavramıdır.

Eğitimsel değişim, özen ve yeterlilik, eşitlik ve mükemmellik, sosyal ve ekonomik kalkınma gibi çoğu zaman bir arada görülmeyen paradokslar ve bileşenlerle doludur. Eğitimde büyüme ve gelişme için bu bileşenler arasındaki gerilimler yeni güçlerle uzlaştırılmalıdır (Fullan, 1993). Böylece etkili ve istenen yönde bir eğitimsel değişim gerçekleştirilebilir.

Okullardaki örgütsel değişim girişimlerinin başarılı olması için öncelikle değişim dikkatli bir şekilde planlanmalıdır. Okullar yani eğitim örgütleri, toplumdaki stratejik konumları nedeniyle bir bütün olarak toplumsal değişimin dinamosudur. Bu nedenle eğitim örgütlerindeki değişim girişimleri, bu örgütlerin yapısal özellikleri, toplumsal ihtiyaçlar ve küresel eğitim sistemindeki değişiklikler dikkate alınarak iyi bir planlama ile kurgulanmalıdır. Bu planlama yapılırken öğrencilerin ilgi ve istekleri dikkate alınmalıdır. Çağdaş yönetim kuramlarından sistem yaklaşımlarına göre öğrenciler, eğitim kurumlarının temel girdisi konumundadırlar. Bir başka ifade ile eğitim örgütlerinin varlık nedeni öğrencilerdir. Bu nedenle öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamayan değişim girişimlerinin başarılı olması mümkün değildir.

Değişime Açıklık

Değişimle ilgili literatürde yazarlar ve akademisyenlerin yoğun ilgisini çeken konulardan biri de "değişime açıklık" tır. Bu kavram, günümüzde iş dünyasında hemen hemen her sektörde başarılı olmanın ön koşuludur. Küreselleşmenin yol açtığı rekabetçi piyasa koşulları, iş dünyasında dijitalleşme ve otomasyonun öneminin artması, yeni pazarlama stratejileri, sürekli değişen tüketici eğilimleri, ticaret ve alışverişte kripto para birimlerinin hacminin artması vb. pek çok gelişme, çalışanlar ve örgütler açısından değişime açık olmayı önemli bir özellik haline getirmiştir.

Değişime açıklık, farklı şekillerde tanımlanan bir kavramdır. Drucker değişime açıklığı, değişimin kesintisiz devam eden bir olgu olması nedeniyle bir kurumun, gerektiğinde tüm

faaliyetlerini bırakmaya hazırlıklı olması şeklinde tanımlamıştır (Champy, 1995). Bu kavram, işlerin zihinsel etkinliklere dayalı olduğu bilgi toplumunda temel bir zorunluluk haline gelmiştir (Özdemir, 2000). Değişime açıklık, merak duygusunun kolaylaştırdığı, gelişme ve ilerlemeyi kolaylaştıran bir kavram olarak da tanımlanabilir.

Değişime açık olma bazı kaynaklarda bireysel bir özellik şeklinde vurgulanmaktadır. Copas (2003), değişime açık olmayı, yeni ve alışılmadık koşullara uyum sağlayabilme şeklinde de tanımlayarak bu durumu aynı zamanda bir kişilik özelliği olarak tanımlamıştır. Değişime açıklık bu çerçevede, literatürdeki beş faktörlü kişilik modeline göre dışa dönüklük, uyum, duygusal istikrar ve öz disiplin özellikleri ile birlikte bir kişide bulunması gereken beş temel kişilik özelliğinden biridir (Costa ve Mc Crae 1988). Dolayısıyla değişime açıklık, bireysel yönden de sahip olunması gereken bir niteliktir.

Okullarda Değişime Açıklık

Okullar resmi olarak belirtilen hedeflere ulaşmak için kasıtlı olarak şekillendirilmiş toplumsal alt sistemlerdir. Okul sistemi içerisinde karşılıklı haklar ve yükümlülükler, özel olarak belirlenmiş statüler, iş bölümü ve roller gibi örgütsel görevler bulunur (Giacquinta, 1973). Böyle bir örgütsel yapıda eğitimsel değişimin başarıyla gerçekleşmesi okul yöneticileri ve öğretmenlerin değişime açık olmasıyla mümkündür.

Bir okuldaki değişim girişiminin temel aktörlerinden biri öğretmenlerdir. Dolayısıyla onların algı ve görüşleri okul değişiminin başarıya ulaşmasında oldukça önemlidir (Zhu, 2013). Öğretmenler eğitim sektörünün sunduğu eğitim hizmetlerinin bizatihi üreticisi ve sunucusudurlar. Dolayısıyla öğretmenler tarafından benimsenmeyen bir eğitimsel değişim girişiminin başarılı olamayacağı açıktır.

Eğitim örgütlerindeki değişim girişimlerinde bir diğer önemli pozisyon ise okul müdürlerine aittir. Eğitim sektöründe artık klişeleşmiş bir söylem haline gelen “Müdür ne ise okul odur” ifadesi bu gerçeği vurgulamaktadır (Üstüner, 2016). Okul müdürleri bir okuldaki, eğitim, öğretim, işletmecilik, çevre ve üst kurumlar ile diğer kurumlar ve STK’larla ilişkiler, öğrenci işleri vb. birçok okul etkinliğinin planlayıcısı ve başlatıcısıdır. Bu nedenle okul değişimi hareketlerinin başarıya ulaşmasının temel koşullarından biri okul müdürlerinin değişim sürecini kavraması ve bu süreci benimsemesidir.

Dayanıklılık Kavramı

Dayanıklılık, değişime açıklık gibi hem bireysel hem de örgütsel bir özelliktir. Bu kavram 1973’te ilk defa Holling’in çalışmasıyla ekolojik literatüre girmiştir (Gunderson, 2000). Holling’in çalışmasından sonra iki farklı dayanıklılık türü ortaya çıkmıştır. İlki, bir ekosistemin

değişimi absorbe etme yeteneğini vurgulayan ekolojik dayanıklılık; diğeri ise bozulmaya karşı direnç ve eski dengeye dönme hızı ile uğraşan dayanıklılık mühendisliğidir (Annarelli ve Nonino, 2015). Dolayısıyla dayanıklılık kavramının, ekolojik kökenleri vardır ve buna göre dayanıklılık, sistemin yeniden tanımlanmadan önce sistem davranışını kontrol eden değişkenleri ve süreçleri değiştirerek sistemin absorbe edeceği rahatsızlığın büyüklüğüne değinir (Gunderson, 2000). Bu tanım, dayanıklılık terimini açıklarken, bu kavramın bir örgütün kaldırabileceği olumsuzlukların kapasitesine vurgu yapmaktadır.

Kavramın literatüre girmesiyle birlikte dayanıklılık araştırmaları, psikoloji alanındaki çalışmalarla başlamıştır. Norman Garnezy, ebeveynleri şizofren olan çocuklar üzerinde birtakım çalışmalar yapmış, dayanıklılık niteliğinin bu çocukların akıl sağlığı üzerinde önemli bir rol oynadığı sonucuna ulaşmıştır. Dayanıklılık ile ilgili olarak o zamandan itibaren pek çok bireysel çalışma yapılmıştır. Horne ve Orr (1998), 1990'ların başında, dayanıklılık teriminin örgütsel kaliteyi artıran bir unsur olarak kullanılmaya başlandığını belirtmiştir. Günümüze geldikçe dayanıklı örgüt kavramı, kuruluşların zor veya değişken ortamlarda hayatta kalmasına yardımcı olacak bir nitelik olarak kullanılmaya başlamıştır (Cho, Mathiassen ve Robey, 2006). Bu kullanım şekli, kavramın bireysel olmaktan çıkarak örgütler için de önemli bir özellik haline geldiğini göstermektedir.

Genel anlamda zorlu ortamlarda ayakta kalmayı sağlayan bir kavram olan dayanıklılık fizik, ekoloji, mühendislik, psikoloji, ekonomi ve işletme yönetimi gibi çeşitli araştırma alanlarını kapsayan disiplinler arası bir kavramdır. Ekolojik dayanıklılık sistemin yeniden yapılanma ya da kendi kendini örgütlemesi yoluyla değişiklik ve rahatsızlıkları absorbe ederek aynı işlevi, yapı ve kimliği koruması demektir. Mühendislikte ise dayanıklılık, beklenmedik olaylara, gerçekleşmeden önce tahmin edilemeyecek şekilde yanıt verme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Wendong, Yuan, Xiaoyun ve Lin, 2019). Bu tanım dayanıklılığın hazırlıklı olma yoluyla önleyiciliği artıran bir unsur olduğunu göstermektedir.

Dayanıklılık kavramının farklı yazarlar tarafından farklı tanımları yapılmıştır. Bir tanıma göre dayanıklılık, gruplar, örgütler ve sistemler arasındaki değişime cevap veren temel bir niteliktir (Horne ve Orr, 1998). Bir örgütün bir kriz olayının etkisine dayanma yeteneğidir (Engemann ve Henderson, 2012). Bir başka tanıma göre de bir sistem veya ağdaki başarısızlığın sonuçlarını azaltan, esnekliği artıran bir kavramdır (Sullivant, 2016). Tanımlar dayanıklılığın örgütler için önemli bir nitelik olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu tanımların ortak noktaları incelendiğinde, değişime yanıt verme, yeniden yapılandırma, istenmeyen değişiklikleri ortadan kaldırma, krizler, olumsuz sonuçların etkisini

azaltma, esneklik gibi kavramların ön plana çıktığı görülmektedir. Belirtilen özellikler örgütsel faaliyetlerin sürdürülebilirliğini sağlayan hususlardır. Bu yönüyle dayanıklılık bireysel ve kurumsal kapasitenin sürdürülebilirliği açısından önemli bir kavramdır.

Örgütsel Dayanıklılık

Örgütler rekabetçi hizmetler sunarak topluma faydalı olmalıdırlar. Bu bağlamda dayanıklılık, önemli bir örgütsel özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Örgütsel dayanıklılık yeteneği, kuruluşu değişim ile başa çıkmak için sürekli yenilemek amacıyla sergilenen operasyonel bir kavramdır (Mafabi, Munene ve Ahiauzu, 2015). Örgütsel dayanıklılık sayesinde, değişim daha kolay özümsemekte, örgütsel faaliyetlerdeki aksamalar giderilebilmektedir.

Örgütsel dayanıklılık kavramının farklı tanımları bulunmaktadır. Konuyla ilgili gelişen literatür, kavrama yönelik dinamik yapı ve tanımların çoğaldığını vurgulamaktadır (Verreyne, Ho ve Linnenluecke, 2018). Örgütsel dayanıklılık, bir kurumun çeşitli zorlanma ve güçlüklerle rağmen işleyişini korumak veya geliştirmek şeklinde tanımlanmaktadır (Kahn, Barton, Fisher, Heaphy, Reid ve Rouse, 2016). Bu anlamda örgütsel dayanıklılık, bir kurumun hedeflerine ulaşmasını ve uyarlanabilir kapasitesini geliştirmek için çok disiplinli bir sistem yaklaşımıdır. Aynı zamanda bir işbirliği sürecidir (Leflar ve Siegel, 2013). Bu işbirliği örgütün tüm birimlerini kapamaktadır.

Örgütsel dayanıklılık, bir etkinlik veya disiplin değildir. Örgütün öngörme, hazırlama, yürütme, gelişme kabiliyeti ve kapasitesine ilişkin bir durum veya şarttır. Reaktif bir süreç olmayıp, örgütsel dayanıklılık yönetimi ilkelerinin dikkatli bir şekilde uygulanması ve çeşitli proaktif faaliyetlerin meydana getirdiği bir kombinasyondur. Bu dayanıklılık, yanlışlıkla veya tesadüfen ortaya çıkan bir olgu değildir. Bir örgütün dayanıklı olması için planlama ve hazırlık yaparak bu yönde bilinçli bir çaba sergilemesi gerekir (Leflar ve Siegel, 2013). Bu noktada örgütsel kapasitenin geliştirilmesi, kaynak kullanımı, yeni kaynakların oluşturulması gibi etkinlikler, örgütsel dayanıklılığı artıran unsurlardır.

Okullarda Örgütsel Dayanıklılık

Örgütsel dayanıklılık, kurumların gittikçe zorlaşan rekabetçi piyasa koşullarında krizleri atlatarak ayakta kalmasını sağlayan yeni bir paradigmadır. Değişikliklere uyum sağlama, tehditlerle baş ederek onları fırsata çevirme, direnç gibi birçok unsuru kapsamaktadır. Bu yönleriyle de örgütlerin mevcut yapılarını koruyarak geliştirmesi ve varlıklarını sürdürmesinde önemli yeri olan bir özelliktir.

Dayanıklı örgütler, karmaşıklık ve zorlukları ortadan kaldırabilir. Bu durum üç aşamada gerçekleştirilebilir. Birinci aşama risk ortamlarına yönelik örgütsel güvenlik açıklarını

azaltmaktır. İkinci aşama beklenmedik zorluklar ve durumlarla başa çıkmaktır. Üçüncü ve son aşama da bu durumlardan kurtulmaktır (Buliga, Scheiner ve Voigt, 2015). Bu ifade örgütsel dayanıklılığın belli aşamalarda gerçekleşen bir örgütsel özellik olduğunu vurgulamaktadır.

Yabancı literatürde “organizational resilience” şeklinde ifade edilen, örgütsel dayanıklılık, eğitim örgütleri için de hayati önem taşıyan bir kavramdır. Eğitim örgütleri, yapıları gereği iç ve dış çevresel faktörlerin sürekli etkilediği dinamik ve değişken kurumlardır. İçinde bulunduğumuz yüzyılda, eğitim kurumlarının sürekli dönüştürülen yapısı, amaç ve politikaları, öğretmenlik mesleğinin konumu, iyi bir adaptasyonla farklılaşan veli ve öğrenci ihtiyaçları, toplumsal baskı grupları gibi unsurlar, örgütsel dayanıklılığı eğitim kurumları açısından da önemli bir kurumsal özellik haline getirmiştir.

Eğitim kurumlarında örgütsel dayanıklılığın önemi, tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını ile belirgin bir şekilde ortaya çıkmıştır. Dünya Sağlık Örgütü, Aralık 2019’da Çin’in Hubei eyaletinin Wuhan şehrinde, sebebi bilinmeyen zatürre vakaları bildirmiş, 5 Ocak 2020 tarihinde ise bu durumu daha önce insanlarda görülmemiş yeni bir corona virüs olarak tanımlamıştır. Virüs çok kısa bir sürede tüm dünyayı etkisi altına almış ve 12 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü tarafından “pandemi” olarak ilan edilmiştir. Ülkemizde ise ilk Covid-19 vakası 11 Mart 2020 tarihinde görülmüştür (Budak ve Korkmaz, 2020). Mart 2022 itibariyle tüm dünyadaki Covid-19 vaka sayısı dört yüz elli milyona yaklaşmış, ölüm sayısı da altı milyonu geçmiştir (www.ntv.com.tr). Bu rakamlar, Covid-19’un dünya nüfusunun önemli bir kısmını etkileyen, küresel düzeyde oldukça etkili bir pandemi olduğunu göstermektedir.

Covid-19 salgınının sağlık sektörü ile birlikte en çok etkilediği alanlardan biri de eğitim sektörü olmuştur. Enfeksiyon riskini önlemek amacıyla birçok ülkede okul ve üniversiteler kapanmıştır. 30 Eylül 2020 itibariyle yaklaşık 1,077 milyar öğrenci okulların kapatılmasından etkilenmiştir. UNESCO, okulların kapatılmasının akabinde pandemi dönemi için uzaktan eğitim programlarının kullanılmasını önermiştir. UNICEF verilerine göre Ekim 2020 itibariyle elli üç ülkede okullar kapanmıştır. Okulların kapanması, öğrencileri, öğretmenleri, aileleri, sosyal ve ekonomik yaşamı da olumsuz etkilemiştir. Bu dönemde öğrencilerin borçlarını ödeyememesi, uzaktan eğitime erişimde yaşanan sorunlar, gıda ve ortam hijyeni gibi birçok sosyo-ekonomik sorun ve değişim ortaya çıkmıştır. Eğitimin kesintiye uğraması, özellikle engelli çocuklar ve aileleri için daha büyük sorunlara neden olmuştur (Covid-19 pandemisinin eğitime etkisi,2022). Ülkemizde pandemi koşulları Avrupa ülkelerine göre nispeten daha sonra etkisini göstermiştir. Öncelikli olarak virüsle daha önce karşılaşan ülkelerin uygulamaları değerlendirilmiştir. İlk ve ortaöğretim uzaktan eğitime dönüştürülmüş, yükseköğretime üç hafta süre ile ara verilmiştir.

Daha sonra yükseköğretimde 2020 bahar döneminin tamamen uzaktan eğitim ile geçirilmesi kararlaştırılarak bu karar uygulanmıştır. Bütün eğitim kurumlarına alınan tedbirlere ilişkin bilgi ve yönlendirmeler iletilmiştir (Telli Yamamoto ve Altun, 2020). Dolayısıyla yükseköğretimde, pandemi ortamında yükseköğretim kurumlarının çalışmasına yönelik ciddi önlemler alınmış ve bu önlemler hızla uygulamaya konulmuştur.

Salgınla birlikte Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilk ve ortaöğretimde de yoğun önlemler alınmıştır. Öncelikle okullar tüm kademelerde Bakanlıkça kapatılmıştır. Salgın yönetiminde Sağlık Bakanlığı ve Bilim Kurulu ile istişareler sürdürülmüş, vaka sayısının hızla artması üzerine okullar önce Nisan ayı sonuna kadar kapatılmış, daha sonra bu süre dönem sonuna kadar uzatılmıştır. Eğitim hizmetleri uzaktan eğitim yoluyla yapılmaya başlanmış, Millî Eğitim Bakanlığı'nın dijital eğitim platformu olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve TRT aracılığıyla 18 milyon öğrencinin eğitim süreçleri okul dışına taşınmıştır. Uzaktan eğitime erişimde bir sorun yaşanmaması için EBA'nın alt yapısını güçlendirecek yatırımlar Bakanlık tarafından yapılmış, TRT ile Bakanlık arasında uzaktan eğitime televizyon üzerinden de erişmek amacıyla protokoller yapılmıştır. Uzaktan eğitim için gerekli ders içerikleri ilgili Bakanlık birimlerince kısa sürede üretilerek öğrencilerin erişimine açılmıştır. Ayrıca Bakanlık bu süreçte mesleki ve teknik eğitim kurumlarında cerrahi maske, dezenfektan, temizlik malzemeleri, yüz koruyucu siperlik, N95 standardında maske gibi salgına yönelik ürünleri üreterek bu doğrultuda ciddi bir kapasite artışı gerçekleştirmiştir. Yine bu dönemde Bakanlıkça, veli ve öğrencilerin psikolojik sağlıklarını korumak ve güçlendirmek amacıyla çeşitli psiko-sosyal müdahale programları hazırlanarak uygulamaya konulmuştur (Özer ve Suna, 2020). Bu dönemde, Millî Eğitim Bakanlığı, öğrenci sayısının daha fazla olduğu ilk ve ortaöğretimde, okulların eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmesini sağlayacak çalışmaları, uzaktan eğitim, teknolojik alt yapı yatırımları, hijyen ve sağlık ürünleri üretimi gibi birçok hizmeti işe koşarak gerçekleştirmiştir.

2020 yılının başından itibaren tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını diğer sektörlerle birlikte eğitim sektörünü de büyük ölçüde etkilemiştir. Örgütsel dayanıklılık ile ilgili literatür incelendiğinde, örgütsel dayanıklılık kavramının ifade ettiği, beklenmedik olaylar ve şoklara dayanma nitelikleri bakımından Covid-19 salgınının, eğitim sistemleri ve örgütlerinin örgütsel dayanıklılığını ciddi anlamda test ettiği görülmektedir. Eğitim kurumları, sağlık, ekonomi, ulaşım ve turizm gibi birçok toplumsal kurum ve etkinliği tehdit eden bu küresel salgın karşısında varlıklarını korumak ve işlevlerini sürdürebilmek amacıyla radikal değişim ve dönüşümleri içeren yeni pozisyonlar almıştır. Birçok ülkede her eğitim kademesinde uzaktan

eğitime geçilmiş, eğitim programları bu sisteme göre hızlı bir şekilde kurgulanarak revize edilmiştir. Bu durum eğitimde dijitalleşmeyi artırmış, dijital eğitim sistemlerinin gereksinim duyduğu alt yapıyı kurmak ve geliştirmek için ülkeler büyük ölçekli eğitim yatırımları yapmıştır. Başlangıçta, okulların kapanması, salgının ve bu durumun ne kadar süreceği konusundaki belirsizlik, öğretmenler, öğrenciler ve veliler üzerinde karamsarlık ve motivasyon dşklğne yol açmıştır. Ancak eğitim örgütleri, dünyada ve ülkemizde alınan tedbirler, örgütsel dayanıklılığın unsurları olan esneklik ve adaptasyon özellikleriyle salgın koşullarında hizmet vermeyi, “yeni normal” olarak adlandırılan farklı bir formatta sunmaya başlamıştır. Örgütsel dayanıklılık kavramının doğasında bulunan, krizleri fırsata çevirme, bu şekilde örgütün varlığını tehdit eden gelişmelerden güçlenerek çıkma özelliği, alternatif bir eğitim sistemi olarak çevrim içi (dijital) eğitimin ön plana çıkmasını sağlamıştır. Zaten mevcut bir eğitim sistemi olan uzaktan eğitimin, Covid-19 salgını ile birlikte beklenmedik durum ve koşullarda uygulanabilecek, geliştirilmesi gereken ve pratik bir yöntem olarak önemi artmıştır.

Tartışma, Sonuç ve neriler

Eğitim örgütlerinin, içinde bulunduğumuz değişim çağında yaşanan gelişmelerden etkilenmeden varlıklarını sürdürmeleri mümkün değildir. Bu doğrultuda, eğitim kurumlarının müfredatı, eğitim programları değişmekte, ğrenci sayısı artarak veli ve ğrenci beklentileri farklılaşmaktadır. Eğitim kurumlarının işleyişini etkileyen bilimsel, teknolojik, siyasal ve ekonomik gelişmeler okullar, ğretmen ve yöneticiler için değişime uyum sağlamayı zorunlu hale getirmiştir. Bu anlamda değişime açıklık bilgi toplumunun eğitim kurumlarında sahip olunması gereken temel niteliklerden biridir.

Örgütsel dayanıklılık ise işletme alanında yapılan araştırmalarla ortaya çıkmış, son zamanlarda eğitim örgütleri için de temel kriterlerden biri haline gelmiştir. Özellikle 2020 yılının Mart ayından itibaren tüm dünyayı etkisi altına alan küresel Covid-19 pandemisi, eğitim kurumlarında örgütsel dayanıklılığın öneminin göstermiştir. Pandemi koşulları birçok ülkede eğitim kurumları olan okullarda, eğitim hizmetlerinin sunulmasında farklı yöntemlerin uygulanmasını zorunlu kılmış, bunun sonucunda uzaktan eğitim ciddi bir alternatif eğitim sistemi olarak ortaya çıkmıştır.

Değişime açıklık ve örgütsel dayanıklılık birbirini tamamlayan akademik kavramlardır. Örgütsel dayanıklılık, beklenmedik durumlar, koşullar, şoklar, terör saldırıları, salgın hastalıklar vb. durumlar karşısında, bu değişimlere uyum sağlayarak varlığını sürdürme ve ifade edilen olumsuz gelişmelerden önceki konumuna veya daha iyisine ulaşma şeklinde

tanımlanabilir. Bu durum yani örgütsel dayanıklılık, aynı zamanda değişime açık olmayı da gerektirmektedir. Çünkü kuruluşların varlığını tehdit eden bu olumsuz gelişmeler, aynı zamanda örgütün bunları fırsata çevirerek, kendisini daha da güçlendireceği, bu doğrultuda örgütün değişimini tetikleyen ciddi fırsatlardır. Değişime açık ve dayanıklı kişi ve kurumlar, yüksek rekabete dayalı piyasa koşullarında ayakta kalarak, bu özelliklere sahip olmayan benzerleri ve rakiplerine göre daha başarılı olmaktadır. Her iki kavram da örgütlerin değişen çevre ve sektörel koşullara uyum sağlayabilmek için gerekli dönüşümleri yapabilme yeteneğini ifade eder. Bu bağlamda eğitim kurumları olan okullar, sahip oldukları dinamik yapı ve sundukları hizmet itibarıyla hem değişime açık hem de örgütsel açıdan dayanıklı olmalıdır.

Kaynakça

- Aktan, C.C. (2005). *Değişim Çağında Yönetim*. (2.Baskı). Sistem Yayıncılık.
- Annarelli, A. ve Nonino, F. (2015). Strategic and Operational Management of Organizational Resilience: Current State of Research and Future Directions. *Omega*, (8), 1-49. DOI:10.1016/j.omega.2015.08.004.
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü*. (Genişletilmiş, Gözden Geçirilmiş 2. Baskı). Pegem A Akademi.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, M. (2010). Okul Gelişiminde Temel Dinamik Olarak Değişim ve Yenileşme: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Rollerini. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153-173.
- Budak, F. ve Korkmaz, Ş. (2020). Covid-19 Pandemi Sürecine Yönelik Genel Bir Değerlendirme: Türkiye Örneği. *Sosyal Araştırmalar ve Yönetim Dergisi*, (1), 62-79. <https://doi.org/10.35375/sayod.738657>.
- Buliga, O., Scheiner, C.W. ve Voigt, K-I. (2015). Business Model Innovation and Organizational Resilience: Towards An Integrated Conceptual Framework. *Springer-Verlag Berlin Heidelberg*. DOI:10.1007/s11573-015-0796-y.
- Champy, J. (1995). *Reengineering Management: The Mandate for New Leadership*. Harper Collins Publishers, Inc.
- Cho, S., Mathiassen L. ve Robey, D. (2006). In international federation for information processing (IFIP). Vol:206, Donnellan B., Larsen T.J., Levine L. ve De Gross, J.I (Eds) *The transfer and diffusion information technology for organizational resilience*, (eds..). 339-357., Springer.
- Copas, G. M. (2003). Can Internet Shoppers Be Described by Personality Traits. *Usability News*,5(1).<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.557.9491verep=rep1vetype=pdf> adresinden 23 Temmuz 2022 tarihinde erişilmiştir.

- Costa, J.P.T. ve Mc Crae, R.R. (1988). From Catalog to Classification: Murray's Needs and The Five-Factor Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(2), 258-265.
- Covid-19 pandemisinin eğitime etkisi. Vikipedi içinde. [https://tr.m.wikipedia.org/wiki/COVID-19_pandemisinin_eğitime_etkisi#](https://tr.m.wikipedia.org/wiki/COVID-19_pandemisinin_e%C4%9Fitime_etkisi#) adresinden 22 Ocak 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Çobanoğlu, F. (2008). Değişim Mantığını Anlamak: Akış ve Dönüşüm Olarak Örgüt. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 110-119.
- Çolakoğlu, M. (2005). Eğitim Örgütlerinde Değişim ve Liderlik. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 63-67.
- Durna, U. (2002). *Yenilik Yönetimi*. (1.Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Dünya Geneline Covid-19'dan Ölenlerin Sayısı 6 Milyonu Aştı. <https://www.ntv.com.tr/dunya/dunya-geneline-covid-19dan-olenlerin-sayisi-6-milyonu-asti,e2fULn45HkWPsaizsfPMw> adresinden 25 Mart 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Engemann, K.J. ve Henderson, D.M. (2012). *Business Continuity and Risk Management: Essentials of Organizational Resilience*. Rothstein Associates Inc., Publisher.
- Erkutlu, H.V. (2014). *Liderlik, Kuramlar ve Yeni Bakış Açılıarı*. (1. Baskı). Efil Yayınevi.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces Probing the Depths of Educational Reform*. The Falmer Press.
- Giacquinta, J.B. (1973). The Process of Organizational Change in Schools. *Review of Research in Education*, 1(1). 178-208. DOI:10.3102/0091732X001001178.
- Goodson, I.F. (2001). Social Histories of Educational Change. *Journal of Educational Change*, 2, 45-63.
- Gunderson, L. H. (2000). Ecological Resilience: in Theory and Application. *Annual Review of Ecological Systematics*, (31), 425-439. DOI:10.1146/annurev.ecolsys.31.1.425.
- Horne, J. F. ve Orr, J. E. (1998). Assessing Behaviors that Create Resilient Organizations. *Employment Relations Today*, 24(4), 29-39. DOI:10.1002/ert.3910240405.
- Hussey, D.E. (1997). *Kurumsal Değişimi Başarmak*. (T. Savaşer, Çev.). Rota Yayınları.
- Jarrett, M. (2009). *Changeability*. Prentice Hall-Pearson Education Limited.
- Kahn, W.A., Barton, M.A., Fisher, C.M., Heaphy, E.D., Reid, E.M. ve Rouse, E.D. (2016). The Geography of Strain: Organizational Resilience as A Function of Intergroup Relations. *Academy of Management Review*. AMR-2016-0004. DOI:10.5465/amr.2016.0004.
- Leflar, J.J. ve Siegel, M.H. (2013). *Organizational Resilience: Managing The Risks of Disruptive Events-A Practitioner's Guide*. Boca Raton, CRC Press, Taylor and Francis Group.
- Maddi, S.R. ve Khoshaba, D.M. (2005). *How to Succeed No Matter What Life Throws at You: Resilience at Work*. AMACOM.
- Mafabi, S., Munene, J.C. ve Ahiauzu, A. (2015). Creative Climate and Organisational Resilience: The Mediating Role of Innovation. *International Journal of Organizational Analysis*, 23(4), 564-587. DOI:10.1108/IJOA-07-2012-0596.

- Özdemir, M. (2018). *Eğitim Yönetimi, Alanın Temelleri ve Çağdaş Yönelimler*. Anı Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. (5. Baskı). Pegem A.
- Özer, M. ve Suna, E. (2020). Covid-19 Salgını ve Eğitim. *Küresel Salgının Anatomisi İnsan ve Toplumun Geleceği* (edt. Şeker, M., Özer, A. ve Korkut, C.). TÜBA. <https://www.tuba.gov.tr/files/images/2020/anatomi/K%C3%BCresel%20Salg%C4%B1n%C4%B1n%20Anatomisi%20%20%C4%B0nsan%20ve%20Toplumun%20Gelece%C4%9Fi.pdf> adresinden 29Nisan2022 tarihinde erişilmiştir.
- Sabuncuoğlu Z. ve Tüz M. (1995). *Örgütsel Psikoloji*. (1. Baskı). Ezgi Kitabevi.
- Saracel, N. ve Aksoy, I. (2020). Toplum 5.0: Süper Akıllı Toplum. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 9(2), 26-34.
- Sullivant, J.(2016). *Building a Corporate Culture of Security: Strategies for Strengthening Organizational Resiliency*. Butterworth-Heinemann is an imprint of Elsevier.
- Tunçer, P. (2013). Değişim Yönetimi Sürecinde Değişime Direnme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 373-406.
- Üstüner, M. (2016). Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 429-457. DOI: 10.14527/kuey.2016.017.
- Wendong L., Yuan W., Xiaoyun L. ve Lin L. (2019). What Dimension of CSR Matters to Organizational Resilience? Evidence from China. *Sustainability*, 11, 1-23. DOI:10.3390/su11061561.
- Verreyne, M.L., Ho, M. ve Linnenleucke M. (2018). Editorial for The Special Issue on: Organizational Resilience and The Entrepreneurial Firm. *International Journal of Entrepreneurial Behavior Research*, 24(7), 1122-1128. DOI:10.1108/IJEER-11-2018-533.
- Yamamoto, T. G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve Çevrimiçi (on line) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*. Nisan 2020, 3(1), 25-34. DOI: 10.26701/uad.711110.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Zhu, C. (2013). How Innovative are Schools in Teaching and Learning? A Case Study in Beijing and Hong Kong. *Asia-Pacific Edu Research*, 22(2), 137–145. DOI:10.1007/s40299-012-0006-4.

Ses ve Nefes Eğitiminin Sesin Akustik Parametrelerine Etkisi

Cemal BIYIKLI
Ankara Özel Tevfik Fikret Okulları
cemal@tfo.k12.tr

Sadık KÜNDÜROĞLU
Ankara Özel Tevfik Fikret Okulları
sadik.kunduroglu@tfo.k12.tr

Hakan ÖZTÜRK
Ankara Özel Tevfik Fikret Okulları
hakan.ozturk@tfo.k12.tr

Özet

Etkili konuşma becerisi, sesini etkin olarak kullanan bütün meslek gruplarında çok önemli bir yere sahiptir. Bu meslek grupları içinde öğretmenlerin de etkili konuşma becerisine sahip olmaları gerektiğini söyleyebiliriz. Öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere rol model olması, öğrenme-öğretme süreçlerinin büyük bir bölümünde karşılıklı ya da tek yönlü konuşma olanağı bulması nedeniyle seslerini ve nefeslerini kullanırken özenli olmalıdır. Öğretmenlerin seslerini çok kullanması nedeniyle sesin fizyolojik olarak bozulmasına yol açacak mesleki hastalıklara zemin hazırlamamak, öğrenciye sesin yönetilmesi adına iyi bir model olmak ve ilgili dersin işleyişindeki sunuş kalitesi için ses ve nefes eğitimine ihtiyaç duyduklarını söyleyebiliriz.

Araştırmanın amacı, mesleğinin bir gereği olarak sesini yoğun bir şekilde kullanan öğretmenlerin ses kalitesinin artırılmasında ses ve nefes egzersizlerinin etkisini araştırmaktır. Çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma, Ankara Özel Tevfik Fikret Okullarında 2019 yılının eylül, ekim, kasım ve aralık aylarında haftada birer saat, gönüllü 19 öğretmenle, toplam 12 ders saatinde yürütülmüştür. Araştırmanın kontrol grubunda ise 18 öğretmen bulunmaktadır. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin ses kalitesi yapılan ölçümler sonucunda tespit edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına ait öntest ve sontest verileri Praat ses analiz programı ile elde edilmiştir. Praat analizinde sesin akustik özelliklerinden jitter, shimmer, HNR ve CPP değerlerine bakılmış, çalışmaya ait analizler bu veriler üzerinden yapılmıştır. Araştırmanın deney ve kontrol grubuna ait öntest ve sontest verilerinin normallik analizi yapılmıştır. Bu analizler sonucunda verilerin normal dağıldığı gözlemlendiği için t testi kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, hem deney hem de kontrol grubundaki katılımcıların jitter ve HNR değerlerinde anlamlı farklılık olduğu; shimmer ve CPP değerlerinde ise öntest ile sontest arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Ses kalitesi, Praat analizi, Shimmer, Jitter, Gürültü harmonik oranı, Kepstral tepe çıkıntısı,

Abstract

Speaking in English has a very important place in a profession that uses it effectively. Having this experience, not wanting to have it. Teachers, to be a role model for teaching-learning, to have a great discussion in learning-teaching seminars or to talk about a single lesson, can drop by these conversations in the afternoon. Your teachers are raising a model that can grow to die as your voice in many things, so that you don't need your voice and training for presentation quality when the student is about to be good and interested in something about your voice.

The aim of the research is to use the sesn exercises, which are mainly used in a way as a requirement of their profession, in education and in the buying and selling of their breaths. In the study, pretest-posttest controlled group plastic design was used. The research is carried out in Tevfik Fik Schools in Ankara Private Schools in 2019 education, October, November and during the course of 2019, one hour, 19 lessons, in total 12 lessons. There are 18 teachers to control the research. It was created by experiments created with the included sound application. Pretest and posttest data of experiment and control were obtained with Praat sound analysis program. In the Praat analysis, acoustic jitter, shimmer, HNR and CPP values of the sound were examined, and related analyzes were made on this subject. The normality analysis of the pretest and posttest data of the experiment and control tool of the research was made. t was used because normal mountains were observed for these analyzes being given.

In the design of the research, both experimental and control selection design, jitter and HNR evaluations; It was prioritized significantly between glittery CPP and posttest.

Keywords: Voice quality, Praat analysis, Shimmer, Jitter, Cepstral peak prominence, Noise-to-harmonic ratio

Giriş

İnsanın toplumsal bir varlık olabilmesi, diğer insanlarla sağlıklı bir iletişim kurabilmesi ve günlük ihtiyaçlarını kolaylıkla karşılayabilmesi için konuşması gerekmektedir (Doğan, 2009). Konuşmanın anlamlı olması, konuşmadaki aktarımın güçlü yapılması, duygu ve düşüncelerin karşı tarafa doğru iletilmesi için etkili ve güzel konuşmayı bilmek gerekir (Kurudayıoğlu, 2003). Güzel ve etkili bir konuşma becerisinin kazanılması, ses sağlığı ve dile hâkim olabilmek için önemli bir güçtür. Konuşma becerisini geliştirmek için doğru soluk alma ve vermeyle desteklenmiş ses üretilmeli, diksiyon ve artikülasyon çalışmaları yapılmalıdır (Milli Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Genel Müdürlüğü, 2008).

Konuşmanın başarılı olabilmesi için konuşmayı sağlayan fiziksel unsurlar diksiyon ile eğitilir. Ayrıca fiziksel eksikliklerden kaynaklanmayan konuşma bozuklukları da fiziksel unsurların eğitilmesi yoluyla giderilir. Diksiyon eğitimi haricinde fiziksel unsurlarla meydana gelen konuşma bozuklukları, ses ve nefes eğitimi yardımıyla düzeltilebilir (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2013). Etkili konuşma yapabilmek için diksiyon eğitimiyle kazanılan doğru telaffuzla birlikte konuşma sırasındaki nefes ve ses özelliklerine dikkat edilmesi çok önemlidir. Bir konuşmacı sözlerini ne kadar doğru telaffuzla söylerse söylesin, sesini ve nefesini iyi kullanamıyorsa konuşmasını etkisiz bir anlatıma dönüştürebilir (Uçgun, 2007).

İnsanlar birbirleriyle konuşurken ifadelerin duyulabilir ve anlaşılabilir olması gerekir. Bu iki özelliği etkileyen en önemli değişkenler nefes ve ses kontrolüdür. Konuşurken işitilebilir bir ses tonuyla konuşmuyor, kurulan cümleler sık sık nefes alınarak bozuluyor ve söylediklerimiz anlaşılmıyorsa, bu durumda ses ve nefes eğitimine ihtiyaç olunabilir. Ses ve nefes eğitimiyle az miktarda bir hava ile güçlü bir enerji sağlanabilir. Bu enerji ile de etkili konuşmalar yapılabilir. Çeşitli sebeplerle orijinal formundan uzaklaşan konuşma, nefes teknikleri ile diyafram tekrar işlevsel hale getirilerek doğal haline gelmesi sağlanabilir (Kartal, 2013). Doğru nefes almak sesin üretilmesini kolaylaştırabilir dolayısıyla ses eğitimini olumlu bir şekilde etkileyebilir. Yani verimli bir ses eğitimi güçlü bir akciğer kapasitesine dolayısıyla nefes alıp vermenin de eğitilmesine bağlıdır (Sataloff, 1991).

Etkili konuşma becerisi, sesini etkin olarak kullanan bütün meslek gruplarında çok önemli bir yere sahiptir. Bu meslek grupları içinde öğretmenlerin de etkili konuşma becerisine sahip olmaları gerektiğini söyleyebiliriz. Öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere rol model olması, öğrenme-öğretme süreçlerinin büyük bir bölümünde karşılıklı ya da tek yönlü konuşma olanağı bulması nedeniyle seslerini ve nefeslerini kullanırken özenli olmalıdır. Bir öğretmenin dersinde ne anlattığı kadar, ilgili konuyu nasıl anlattığı da önemlidir. Öğretmen

konuyu anlatırken sesini ve nefesini doğru kullanması dersin akışını bozmayacak, öğrenme-öğretme sürecine çeşitli kolaylıklar sağlayacaktır (Kösreli ve Gürhan, 2019). Öğretmenlerin seslerini çok kullanmaları nedeniyle sesin fizyolojik olarak bozulmasına yol açacak mesleki hastalıklara zemin hazırlamamak, öğrenciye sesin yönetilmesi adına iyi bir model olmak ve ilgili dersin işleyişindeki sunuş kalitesi için ses ve nefes eğitimine ihtiyaç duyduklarını söyleyebiliriz.

Ses eğitimi sayesinde öğretmenler seslerini anlamayı ve seslerini doğru çıkartabilmek için vücutlarını disipline etmeyi, onu yönetmeyi öğrenirler. Başka bir deyişle, ses eğitimi hem insan sesinin sağlığı hem de iletişim kurarken etkili bir şekilde konuşabilmek için çok önemlidir. (Kösreli, 2020). Konuşmanın bu kadar önemli olması onun sesin oluşumu açısından incelemeyi de gerektirir. Konuşma üç temel öğeden oluşur. Bunlar, fonasyon, rezonans ve artikülasyondur. Ses kıvrımlarının titreşimi ile ses oluşmasına fonasyon; oluşan sesin ses kıvrımlarından dudaklara kadar olan bölümde (ses yolunda) uzaması, artması ve filtrelenmesine rezonans; ses yolunda meydana gelen dinamik hareketlerden dolayı glotik sesin konuşma sesine dönüşümüne artikülasyon denir (Sataloff, Heman-Ackah ve Hawkshaw, 2007). Sesin oluşumunda etkili olan ses kıvrımlarının titreşiminde en etkili unsur mukozal dalgadır. Vücutta meydana gelen organik ve fonksiyonel patolojiler mukozal dalgalanmayı bozar. Bu bozulma sesin kalitesine zarar verdiği gibi sesin akustik parametrelerinde de değişikliğe yol açar (Kılıç ve Okur, 2001).

Akustik Fransızca bir sözcük olup yankılama anlamındadır (TDK, 2021). Ayrıca dil seslerini yankı bakımından inceleyen ses bilimine de akustik denilmektedir (Wikipedia, 2021). Sesin akustik özellikleri aynı zamanda sesin analizinde kullanılan parametrelerdir. Sesin akustik özellikleri çeşitli programlarla (CSL/MDVP, Dr Speech Vocal Assesment, Praat, LingWAVES, Voxmetria,) analiz edilebilir (Sarica, Bilal, Sağiroğlu, Oğuzhan, Altınışik ve Kılıç, 2017). Sesin analizini yapabilmek için çeşitli parametreler kullanılır. Aynı zamanda bu parametreler ile sesin nasıl algılandığı da değerlendirilir. Bu parametreler yardımıyla ses tanımlanabilir. Örneğin bu parametrelere göre ses, bir ses sinyalinde yer alan birçok özelliğin ya da parametrenin grafik haline getirilmesidir. Bu grafik her insanda tıpkı parmak izi gibi birbirinden farklıdır (Sevinç, 2002). Ses analizinde kullanılan belli başlı parametreler aşağıdaki tabloda verilmiştir (Sarica ve diğ., 2017).

Tablo 1*Ses Analizinde Kullanılan Parametreler*

Parametreler	Özellikleri
Temel Frekans (F0)	Ses kıvrımlarının saniyede oluşan açılma kapanma döngü sayısıdır. Sesin kalınlık ve inceliğini bildirir.
Jitter	Analiz edilen sesin her periyodun kendinden sonraki periyot ile farkının mutlak değerinin ortalamasıdır. Periyotlar arası değişikliği gösteren parametredir. Jitter ses tellerinin düzensizliğini yansıtır ve frekans pertübasyonu olarak da adlandırılır.
Shimmer	Mutlak Shimmer (Desibel-dB, ShdB) ya da yüzde Shimmer (% Shim) olarak ifade edilir. Mutlak Shimmer her bir döngüdeki amplitüt varyasyonu belirtir. Kısa aralıklarla ses dalgasının amplitütleri arasındaki rölatif değişikliği göstermektedir. Yüzde Shimmer her periyodun kendinden sonraki periyotla arasındaki şiddet farkının mutlak değerinin ortalamasını ortalama periyot şiddetine bölerek elde edilir.
Gürültü Harmonik Oranı (Noise-to-Harmonic Ratio, HNR)	HNR temel frekans ve onun katları olan harmoniklerin toplam enerjisinin gürültü enerjisine oranıdır. NHR, HNR'nin parametresinin modifiye edilmesi ile elde edilir. Değeri sesteki gürültü miktarı ile doğru orantılı olarak değişir.
Kepstral Tepe Çıkıntısı (Cepstral Peak Prominence, CPP)	Kepstrum, bir sinyalin Fourier dönüşümünün logaritmasının Fourier dönüşümüdür CPP, kepstrum ölçümü sırasındaki birinci spektral tepenin dB cinsinden yüksekliğidir. Sesin solukluk düzeyi ile ters orantılı olarak değeri değişir.

Bu çalışmada Tablo 1’de yer alan parametrelere ait verilerin analizinde, Praat programı tercih edilmiştir. Programın tercih edilme nedeni olarak sıkça kullanılan ses analiz programları ile yüksek korelasyona sahip olması (temel frekans (F0) açısından Dr Speech, Praat ve MDVP arasında ($r>0,93$), frekans perturbation parametrelerinde Praat ile VoxMetria, LingWAVES ve MDVP arasında ($r>0,79$), amplitüd perturbation parametrelerinde MDVP ile Praat, TF32 ve VoxMetria programları arasında ($r>83$) ve ücretsiz olması söylenebilir (Sarıca ve diğ., 2017). Kısacası Praat programının hem işlevsel hem de ekonomik olması bu çalışmada kullanılmasının en büyük nedenleridir.

Praat bir ses analiz programıdır. Programın 5.1.37 versiyonu Paul Boersma ve David Weenink tarafından geliştirilmiştir. Programın kurulumu ücretsiz olup Mac ve Windows gibi

işletim sistemlerinde rahatlıkla çalışabilmektedir. Praat ile akustik ses sinyalleri yeniden yapılandırılıp analiz edilebilmektedir. Programın sesin akustik özelliklerini analiz edebilmesi için esnek bir araç menüsü vardır. Program üzerinde ekleme ya da değişiklik yapılabilir. Program yardımıyla ses kaydı alınabilir. Ses kaydı için mikrofon gereklidir. Ayrıca ses kaydını Audacity programında alıp sonrasında Praat'a yüklemek de mümkündür (www.praat.org 12.02.2010. Akt. Aycan, 2012). Alanyazında ses analizlerinin Praat programı ile yapıldığı araştırmalar (Almeyda, 2009; Aycan, 2012; Evis ve Kılıç, 2020; Fidan 2002; Fidan, 2007; Kantekin, Oğuz, Arslan, Taştan ve Demirci 2020; Marchenko, 2020; Ushigusa, 2008; Yüksel, 2010) bulunmaktadır. Yoğun olarak bu araştırmalar tıp alanında olduğu gibi bazıları da eğitim alanında yapılmıştır.

Araştırmadaki ses ve nefes etkinlikleri öğretmenlerin konuşmalarındaki sesin kalitesinin artırılması için önemli olabilir. Araştırmada sesin akustik özelliklerini analiz etmek için kullanılan Praat programı ile bu programda yer alan shimmer, jitter, HNR ve CPP parametrelerinin ses kalitesini belirlemesi için kullanılması yeni araştırmalara öncülük edebilir. Ülkemizde ses ve nefes eğitimine yönelik deneysel araştırmaların az olduğu düşünüldüğünde, (Kösreli, 2020) bu çalışmanın bu anlamda yapılacak çalışmalara yöntem seçiminde destek vereceği düşünülebilir. Bu açıklamalardan hareketle araştırmanın amacı, mesleğini bir gereği olarak sesini yoğun bir şekilde kullanan öğretmenlerin ses kalitesinin artırılmasında ses ve nefes egzersizlerinin etkisini araştırmaktır. Bu amaca yönelik olarak araştırmanın problem cümlesi “Ses ve nefes eğitiminin sesin akustik özelliklerine (jitter, shimmer, HNR, CPPs) etkisi nedir?” biçiminde ifade edilmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma yarı deneysel desene göre düzenlenmiştir. Yarı deneysel desen, eğitim alanında yapılan ve araştırmada yer alan değişkenlerin hepsinin kontrol altına alınmanın mümkün olmadığı çalışmalarda uygulanan, geçerliği yüksek bir modeldir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Yapılan bu çalışmada yarı deneysel desenin öntest-sontest eşitlenmemiş kontrol gruplu türü kullanılmıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkeni ses eğitim (ses ve nefes alıştırmaları), bağımlı değişkeni ise katılımcıların akustik ses özellikleridir (jitter, shimmer, HNR, CPP). On iki hafta boyunca katılımcıların ders dışındaki ses ve nefes egzersizleriyle ilgili görevlerini yerine getirirken sorumluluk alması, görevlerin yerine getirildiği çalışma ortamları, bu görevleri

yerine getirme biçimleri, çalışma malzemelerinin özelliklerinin istendik olup olmadığı, görevlerindeki tekrar sayıları, sınıf içindeki çalışmalarda gösterdikleri performansları ile ses eğitimini destekleyici diğer etkinlikler kontrol değişkeni olarak belirlenmiştir. Modelin şematik gösterimi Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Modelin Şematik Gösterimi

Grup	Öntest	Uygulama	Sontest
G ₁	O _{1,1}	X	O _{1,2}
G ₂	O _{1,1}		O _{1,2}

G₁: Deney grubu, G₂: Kontrol grubu
X: 12 haftalık ses ve nefes eğitimi etkinlikleri
O_{1,1} – O_{1,2}: Praat analizindeki bazı parametrelerden elde edilen öntest ve sontest değerleri

Araştırma Ankara Özel Tevfik Fikret Okullarında görev yapan 19 gönüllü öğretmen ile 2018-2019 öğretim yılının birinci döneminde ekim-ocak aylarında yapılmıştır. Çalışmalar biri 10, diğeri 9 kişiden oluşan iki grup halinde uygulanmıştır. Araştırma toplam 12 hafta, haftada bir saat olarak gerçekleşmiştir. Deney grubundaki öğretmenlerden 5’i erkek (%26), 14’ü kadın (%74); kontrol grubunda ise 4’ü erkek (%22), 14’ü (%78) kadındır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, 2018-2019 öğretim yılında Ankara Özel Tevfik Fikret Okullarında görev yapan 19 gönüllü öğretmen oluşturmuştur. Ses eğitimini veren öğretmenlerle, eğitimi alacak gönüllü öğretmenlerin fizyolojik problemlerinin olmamasına dikkat edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin denel işlem öncesinde denk olup olmadıklarını belirlemek için akustik parametrelere ilişkin öntest puan ortalamaları t testi ile karşılaştırılmıştır. Tablo 3’te deney ve kontrol grubuna ait öntest ortalama puanlarına ilişkin t testi sonuçları verilmiştir. Tablodaki veriler incelendiğinde dört akustik parametreye ilişkin deney ve kontrol grubuna ait öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bir başka deyişle akustik parametreler açısından deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin istatistiksel olarak birbirine denk olduğu ifade edilebilir.

Tablo 3*Deney ve Kontrol Grubuna Ait Öntest Puanları Arasındaki t Testi Sonuçları*

Akustik Parametreler	Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Jitter	Deney	19	0.34	0.14	35	0.977	.33
	Kontrol	18	0.30	0.08			
Schimmer	Deney	19	2.35	8.4	35	0.725	.41
	Kontrol	18	2.13	7.9			
CPPs	Deney	19	13.47	1.97	35	0.256	.37
	Kontrol	18	14.11	2.34			
HNR	Deney	19	22.89	31.47	35	0.498	.52
	Kontrol	18	22.21	32.71			

p<.05

Denel İşlem

- Ses eğitimine başlamadan önce deney ve kontrol grubundaki katılımcıların aynı kulak, burun, boğaz uzmanı tarafından muayeneleri, odyometrik testleri yapılmış ve katılımcılar normal bulunmuştur.
- Ses eğitimi öncesinde ve sonrasında katılımcıların uzatılmış a ünlüsünü 3 ile 10 saniye çıkartması istenmiş ve sesler mono olarak kayıt edilmiştir. Ortam gürültüsünün değerlendirilebilmesi için uzatılmış a ünlüsünün başında ya da sonunda 1 saniyelik boşluk ta kayıt edilmiştir.
- Araştırmada deney ve kontrol grubundaki katılımcıların uzatılmış a ünlüsüyle ilgili ortalama 9 saniyelik bölümden en stabil (değişkenliği az olan) 3 saniyelik bölüm alınmıştır.
- Uzatılmış a ünlüsü kayıtları Audacity programında ek olarak yüklenen plugin “ACX Check” kalite kontrolünden geçirilmiştir.
- Ses kayıtları Multi-Dimensional Voice Profile (MDVP), Software Model 5105; Version 2.5 (Kay Elemetrics, Pine Brook, N.J.) kullanılarak yapılmıştır.
- Sesleri kayıt ederken Shure model SM81 mikrofon kullanılmıştır. Mikrofon tek yönden gelen sesleri almakta ve frekans aralığı 50-15000 Hz’ tir.
- Ses kayıtları Ankara Özel Tevfik Fikret Okullarında ses açısından akustik sünger ile yalıtılmış bir odada ağız ile mikrofon arasındaki uzaklık yaklaşık 15 cm olacak şekilde, denekler rahat bir tınıda ve yükseklik seviyesinde uzatılmış a sesi çıkarırken yapılmıştır.
- Katılımcılar mikrofonu dik olarak konuşmuş; iki metrelik mikrofon kablosunda düşük

seviyede gürültü çıkarabilecek odyo kullanılmış; kablunun mikrofonu giriş yerine dışı XRL konektör, diğer ucuna ise ses kartıyla uyumlu bir konektör takılmıştır.

- Sesin kaydedilmesinde ve analizinde Intel core i7 masa üstü bilgisayar kullanılmıştır. Kayıt esnasında bilgisayarda otomatik olarak çalışan programlar kapatılmış; bilgisayarın elektrik alırken çıkardığı sesin etkisini azaltmak için ses kartı (Presonus Audiobox 44VSL-USB 2.0) kullanılmıştır.
- Kayıt esnasında katılımcıların ve kaydı alan kişinin cep telefonları, diğer elektronik cihazlar kapatılmış; kayıt odasına ve odanın olduğu koridora kayıt yapıldığını belirten uyarı yazılmış; okuldaki tüm personel bilgilendirilmiştir.
- Ses kayıtları mono 44100hz hızında ve 16 bit çözünürlüğe ayarlanmıştır. Kayıtlar birkaç kez tekrarlanıp ses ve perde değişikliğini engellemek için en uygun olanı seçilmiştir.
- Alınan ses kayıtlarının analizi Praat programında jitter percent (%), shimmer percent (%) ve Noice Harmonic Ratio (HNR), Cepstral Peak Prominence (CPPs) parametreleri ölçülmüştür.
- Ses eğitiminin başlangıcında katılımcıların önceden kayıt edilen sesleri, ders esnasında onlara dinletilip tartışılmıştır. Sonrasında ses oluşumu ve ses eğitimi almanın faydaları konuşulmuştur.
- Diyafram nefesinin alınması için çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Örneğin, temel diyafram egzersizleri (çiçek koklama, köpek nefesi alma), tatamilerin üzerinde cenin ve lotus pozisyonlarında diyafram nefesi alma, sandalyede otururken eğilip doğrularak diyafram nefesi alma gibi.
- Diyafram nefesi almayı öğrendikten sonraki bütün derslerin başında gevşeme hareketleri yapıp diyafram nefesi alma çalışmaları yapılmıştır.
- Katılımcıların derslerde çeşitli sürelerde (5sn/7sn/9sn) orta güçlükte, ortadan kuvvetliye doğru ya da birden kuvvetlenen çeşitli sesler (s, f, sf gibi) çıkartılması sağlanmıştır.
- Alınan diyafram nefesi yardımıyla öğretmenin kontrolünde (piyano eşliğinde) değişik tonlarda ve uzunluklarda sesli harfleri (a, e, i, ı, u, ü, o, ö) çıkartma çalışması yapılmıştır.
- Öğretmenin kontrolünde bağıl ses, rezonans titreşim kapalı ağız ses (mmmmm), aralıklı ses (İnce kalın ses farkı. Örneğin, do-mi-sol), ince perdeden ses (Tınıyı geliştirme) üretme çalışmaları yapılmıştır.
- “Dostluk” ve “Benim Annem” adlı şarkılar, diyafram nefesi ile piyano eşliğinde söylenmiştir.

- Katılımcıların çeşitli metinleri ayakta/oturarak dik konumda, omuzları düşürmeden, baş dik, tüm kaslar esnek, kuvvetli ve yüksek bir perdeden aldıkları diyafram nefesleri ile okuması sağlanmıştır.
- Katılımcılara ok işaretleriyle sesin inceleceği (tizleşeceği) ve kalınlaşacağı (pesleşeceği) yerlerin belirtildiği cümlelerin olduğu metnin verilip istenilen özelliklerde okunması sağlanmıştır.
- Katılımcılara bir metin (5/6 cümlelik) verilmiş; katılımcılardan metinde nerelerde nefes alıp vereceklerini/nefeslerini düzenleyeceklerini belirlemesi istenmiş; yapılan okumalar nefes alma yerleri ve diyafram nefesi ve seslerin doğru çıkartılması açısından değerlendirilmiştir.
- Her dersin sonunda katılımcılara evlerinde çalışmalarını için egzersizler verilmiştir. Örneğin, ayakta (dik) duvardaki dudak hizasındaki A5 boyutunda bir kâğıdı 2-5 saniye üfleyerek düşürmeme. Katılımcılardan bu egzersizi her gün 10 kez tekrar etmesi, egzersizler arasına 60 saniye ara dinlenme koyması istenmiştir.
- Dersteki her ses çalışmasından sonra ara dinlenmeler yapılmıştır.
- Her dersin sonunda katılımcıların nefesleri Spirometri Cihazı ile ölçülüp kayıt edilmiştir. Bu kayıtlar yardımıyla katılımcıların kendi çalışmalarında gelişim gösterip göstermediklerini bireysel olarak görmeleri sağlanmıştır.
- Eğitim sonrasında başlangıçta yapılan ses analizlerinin hepsi Praat programında hem deney hem de kontrol grubundaki katılımcılara aynı koşullarda uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcıların “a” ünlüsü ile çıkardıkları ses kayıtları Audacity programı ile kayıt edilmiştir. Kayıtlar Praat programında analiz edilmiştir. Öntest ve sontestteki Praattan elde edilen verilerin istatistiksel olarak anlamlılığına bakılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının kendilerine ait öntest ve sontest puan ortalamaları arasında manidar bir fark olup olmadığını belirlemek için eşleştirilmemiş gruplar t testinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Araştırmaya gönüllü olarak katılan deney ve kontrol gruplarındaki öğretmenlerin Akustik Parametrelerle (shimmer, jitter, CPPs, HNR) ilgili ön ve son test puanlarına yönelik normallik analizine ilişkin betimsel istatistikleri Tablo 4’te verilmiştir. Tablodaki değerler +2 ile -2 arasında olduğundan normalden önemli büyüklükte değildir (Tabachnick ve Fidell, 2019). Verilere bu açıdan bakıldığında uygulanan testlerin normallik gösterdiği, dolayısıyla da yapılan analizlerde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2002).

Tablo 4

Deney ve Kontrol Grubuna Ait Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarına Ait Betimsel İstatistikleri

Gruplar	Akustik Parametreler	Testler	N	\bar{X}	SS	Basıklık (Kurtosis)	Çarpıklık (Skewnes)	
Deney	Jitter	Öntest	19	0.34	0.14	-1.163	-0.115	
		Sontest	19	0.40	0.62	0.555	1.150	
	Shimmer	Öntest	19	2.35	8.4	-1.662	0.242	
		Sontest	19	2.19	7.4	-0.379	1.003	
	CPPs	Öntest	19	13.47	1.97	-0.984	-0.050	
		Sontest	19	13.89	2.26	-0.852	0.650	
	HNR	Öntest	19	22.89	31.47	-1.237	0.369	
		Sontest	19	23.47	21.34	-0.460	0.171	
	Kontrol	Jitter	Öntest	18	0.30	0.08	1.990	1.772
			Sontest	18	0.38	0.18	0.436	-0.136
Shimmer		Öntest	18	2.13	7.9	0.702	-0.911	
		Sontest	18	2.37	10.12	-0.695	0.158	
CPPs		Öntest	18	14.11	2.34	1.276	0.896	
		Sontest	18	13.34	2.29	0.046	-0.036	
HNR		Öntest	18	22.21	32.71	0.683	-0.380	
		Sontest	18	20.82	23.14	0.086	0.459	

Araştırmanın problem cümlesi “Ses ve nefes eğitiminin sesin akustik özelliklerine (jitter, shimmer, HNR, CPP) etkisi nedir?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu probleme ilişkin deney ve kontrol grubuna ait Akustik Parametrelerle ilgili veriler Tablo 5’te gösterilmiştir. Tabloya göre deney grubunun jittire ait öntest ($\bar{X} = 0.34$) ile sontest ($\bar{X} = 0.40$) puan ortalamaları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t_{(18)}=2.192, p<.05$). Benzer şekilde kontrol grubunun jittire ait öntest ($\bar{X} = 0.30$) ile sontest ($\bar{X} = 0.38$) puan ortalamaları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t_{(17)}=-2.171, p<.05$). Ayrıca jitter (local) değerleri incelendiğinde son testte deney grubunun ortalama değerinin (.40), kontrol grubundan (.38) normale (.50) daha yakınlaştığı görülmektedir.

Tablo 5’e göre deney grubunun shimmerine ait öntest ($\bar{X} = 2.35$) ile sontest ($\bar{X} = 2.19$) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($t_{(18)}=0.620, p>.05$). Benzer şekilde kontrol grubunun shimmerine ait öntest ($\bar{X} = 2.13$) ile sontest ($\bar{X} = 2.37$) puan

ortalamları arasında da anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($t_{(17)}=-1.303$, $p>.05$). Ayrıca shimmer (local) değerleri incelendiğinde son testte deney grubunun ortalama değerinin (2.19), kontrol grubundan (2.37) normale (2) daha yakınlaştığı görülmektedir.

Tablo 5*Deney ve Kontrol Grubuna Ait Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki t Testi Sonuçları*

Parametreler	Gruplar	Testler	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Jitter	Deney	Öntest	19	0.34	0.14	18	2.192	.042*
		Sontest	19	0.40	0.62	18		
	Kontrol	Öntest	18	0.30	0.08	17	-2.171	.044*
		Sontest	18	0.38	0.18	17		
Shimmer	Deney	Öntest	19	2.35	8.4	18	0.620	.54
		Sontest	19	2.19	7.4	18		
	Kontrol	Öntest	18	2.13	7.9	17	-1.303	.21
		Sontest	18	2.37	10.12	17		
CPP	Deney	Öntest	19	13.47	1.97	18	-0.830	.41
		Sontest	19	13.89	2.26	18		
	Kontrol	Öntest	18	14.11	2.34	17	2.042	.057
		Sontest	18	13.34	2.29	17		
HNR	Deney	Öntest	19	22.89	31.47	18	-1.957	.044*
		Sontest	19	23.47	21.34	18		
	Kontrol	Öntest	18	22.21	32.71	17	2.333	.032
		Sontest	18	20.82	23.14	17		

$p<.05$

Tablo 5'e göre deney grubunun CPP'ye ait öntest ($\bar{X} = 13.47$) ile sontest ($\bar{X} = 13.89$) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($t_{(18)}=-0.830$, $p>.05$). Benzer şekilde kontrol grubunun CPP'ye ait öntest ($\bar{X} = 14.11$) ile sontest ($\bar{X} = 13.34$) puan ortalamaları arasında da anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($t_{(17)}=2.042$ $p>.05$). Tablo 5'e göre deney grubunun HNR'ye ait öntest ($\bar{X} = 22.89$) ile sontest ($\bar{X} = 23.47$) puan ortalamaları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t_{(18)}=-1.957$, $p<.05$). Benzer şekilde kontrol grubunun HNR'ye ait öntest ($\bar{X} = 22.21$) ile sontest ($\bar{X} = 20.82$) puan ortalamaları arasında öntest lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t_{(17)}=2.333$, $p<.05$). Deney grubundaki fark sontest lehine iken, kontrol grubunda farklılık öntest lehinedir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bulguları incelendiğinde, hem deney hem de kontrol grubundaki katılımcıların jitter değerlerinde öntest ile sontest arasında sontest lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Alanyazında araştırmanın bu sonucuyla aynı bulgulara sahip araştırmalar bulunmaktadır. Şahin (2012) yaptığı çalışmada ses eğitiminde kullanılan bazı egzersizlerin (esneme-iç geçirme, dudak trili, dili rahatlatma) deney grubunda yer alan öğrencilerin jitter değerlerinde iyileşmenin anlamlı olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde alanyazında ses eğitimi çalışmalarının (Amir, Amir ve Micheal, 2005; Bovo, Galceran, Petruccelli ve Hatzopoulos, 2007; Ilomäki, Laukkanen, Leppänen and Vilkmann, 2008; Roy, Ryker and Bless, 2000) jitter değerlerinde bir iyileşme kaydedildiği ile ilgili araştırmalar bulunmaktadır. Alanyazında araştırmanın bu bulgusundan farklı bulgulara da rastlanmıştır. Evren (2009) ve Şahin (2012) çalışmalarının sonucunda ses eğitiminin öntest ve sontest arasında deney grubunda anlamlı farklılık oluşturduğunu, ses eğitimi almayan kontrol grubunda ise farklılık oluşturmadığını bulmuştur.

Her bir periyotta meydana gelen frekansın düzensizliği jitter olarak ifade edildiğinde, bunun aksi olan jitter değerinde meydana gelen düzelme de vokal kordda meydana gelen titreşimlerin düzenli olması anlamına gelmektedir (Şahin, 2012). Ses kıvrımları normal bir titreşime sahip olması gerekir. Bu değerler eğer normalin üzerinde ise ses kıvrımlarının olması gerektiğinden farklı bir şekilde titreştiğini göstermektedir (Karagöz ve Yılmaz, 2004). Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların ortalama puanlarının jitter (% 0.5'in altında) değerlerinin normal olduğunu göstermektedir (Kılıç, 2019). Ayrıca araştırmada kullanılan bazı tekniklerin bireylerin jitter değerlerinde bir iyileşmeye neden olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde, hem deney hem de kontrol grubundaki katılımcıların shimmer değerlerinde öntest ile sontest arasında anlamlı farklılık yoktur. Alanyazında da araştırmanın bu sonucuyla aynı bulgulara sahip araştırmalar bulunmaktadır. Sezin (2017) araştırmasında hem deney hem de kontrol grubuna ait öntest ve sontest arasındaki shimmer değerleri arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubuna ait öntest verilerinin sontestte normale yaklaşması deney grubunun shimmer değerlerinin daha az bozulma gösterdiği biçiminde yorumlanabilir. Sezin (2017) araştırmasında, öntest ve sontest arasında hem deney hem de kontrol grubunda jitter parametresine ilişkin ortalama değerinin arttığını, hatta kontrol grubundaki artışın ise neredeyse anlamlılık düzeyine yakın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırmada kontrol grubunda

ses kalitesinin düştüğü, deney grubunda ise değişmediği bulgusu da elde edilmiştir.

Alanyazında araştırmanın bu bulgularından farklı bulgulara da rastlanmıştır. Evren (2009) yaptığı çalışmada hem deney hem de kontrol grubunda shimmer değerlerinin öntest ve sontest arasında anlamlı farklılık oluştuğunu bulmuştur. Şahin (2012) yaptığı çalışmada shimmer değerlerine ait ortalamanın deney grubunda anlamlı şekilde düştüğü sonucuna ulaşmıştır. Bu düşüş düzelme olarak yorumlanmaktadır. Bir başka değişle sesin her bir periyotta meydana gelen şiddet varyasyonu düzelmiştir. Aynı çalışmada kontrol grubunda ise shimmer değerleri arasında öntest ve sontest arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Benzer şekilde ses eğitimi sonucunda öntest ve sontest arasında anlamlı bir düzelmeye olduğunu gösteren farklı araştırmalara (Amir, Amir ve Micheal, 2005; Bovo, Galceran, Petruccelli ve Hatzopoulos, 2007) alanyazında rastlanmıştır.

Jitter ve shimmer değerleri, ses kıvrımlarının, sinirlerin ve kasların işlevlerini yerine getirirken buralarda meydana gelebilecek değişimleri kontrol edebilmek için ölçülür. Bir başka değişle larenks kaslarda oluşan frekans ve genliği belli bir düzeyde tutabilmek için bu kaslar belirli bir oranda güç harcamalıdır. Bu güç larenks kasların kontrollü hareket etmesine, dolayısıyla titreşimlerin periyodik ve kararlı olmasını sağlar. Süreç bu şekilde işlediğinde jitter ve shimmer değerlerinin düşük çıkmasına neden olur (Karagöz ve Yılmaz, 2004). Araştırmada elde edilen shimmer değerleri incelendiğinde değerlerin normale (% 2'nin altında) yakın olduğu görülmektedir (Kılıç, 2019) Sesteki jitter ve shimmer parametrelerine ait değerlerinin normale yakın çıkması için ses eğitimi çalışmalarının bilinçli bir şekilde yapılması gerekir (Töreyin ve Oğuz, 2006).

Araştırmadan elde edilen bulgulardan bir diğeri ise CPP'dir. CPP (Cepstral Peak Prominence – Kepstral Tepe Noktası) bir ses sinyalinde yer alan harmonik yapıyı derecelendiren, güvenilir ses analizi algoritmasıdır. Periyodik açıdan yüksek bir sinyale sahip olan harmonik yapının tanımlanmasının iyi yapılması gerekir. Bu tanımlama amplitüdü değerinin büyük ve keskin olması yani kepsral tepe noktasına karşılık gelir. Bu durumun tersi ise kepsral tepenin amplitüdü değerinin azalması ile olur. Bu azalmanın anlamı harmonik enerjideki azalma ile açıklanır. Bu nedenle birçok çalışmada CPP ses bozukluklarını belirlemede geçerli bir yöntemdir. Supraglotik değişiklikler (vokal şiddet ve vokal trakt titreşimlerini etkileyecek biçimde) ile fonasyon biçimindeki değişimler sesin CPP düzeyinde önemli değişiklikler yapar (Brinca, Batista, Tavares, Gonçalves and Moreno, 2014).

Araştırmadan elde edilen CPP değerleri, hem deney hem de kontrol grubunda öntest ve sontest puanlarında anlamlı bir farklılığın olmadığını ortaya koymaktadır. Araştırmada CPP ye

ait deney grubunda sontest puanlarında artış görülürken, kontrol grubunun sontest puanlarında bir düşüş gözlenmiştir. Araştırmanın CPP parametresiyle ilgili değerlerin ortalamalarında kontrol grubundaki düşüğe rağmen deney grubunda artış olması, kontrol grubundaki katılımcılarda bir ses yorgunluğu yaşandığı, deney grubundakilerin ses yorgunluğunu yaşamadığı ve ses kalitesini korumada kontrol grubundan daha başarılı oldukları biçiminde yorumlanabilir (Sezin, 2017). Ses eğitiminin etkisinin incelendiği alanyazındaki araştırmalardan ulaşıldığı kadarıyla, araştırmanın bu bulgusuyla bazı yönlerden benzerlik gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Sezin (2017) araştırmasında tiyatro öğrencilerinin ses performansını artırma ve ses sağlıklarını korumada ses eğitiminin etkisini incelemiştir. Araştırmanın hem deney hem de kontrol grubu katılımcılarının kendi içinde öntest ve sontest kepstral analiz sonuçları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmada iki grupta da değerlerde düşüş olduğu; kontrol grubundaki düşüşün ise daha çok olduğu görülmüştür.

Harmonikler temel frekansların tam sayı katları olan frekanslardır (Woodson ve Cantino, 1998, Akt. Doğanyigit, 2010). Gürültü ise, seste rastlantısal olarak meydana gelen ve periyodik olmayan bir enerjidir. HNR de bu enerjinin harmonik enerjiye olan oranıdır (MDVP Kılavuzu, 1993. Akt. Şahin, 2012). Araştırmada elde edilen bulgulardan bir diğeri de HNR'dir. Deney grubunda yapılan eğitim sonucunda sontestte, sontest lehine anlamlı bir farklılık meydana gelmiştir. Bu farklılık aynı zamanda normal değer (20 dB) de üstündedir (Kılıç, 2019) Dolayısıyla ses eğitiminin katılımcıların HNR değerlerinde iyileşme olmasına neden olmuştur. Araştırmanın sonuçlarıyla alanyazında benzer sonuçların elde edildiği araştırmalar bulunmaktadır. Amir, Amir ve Michaeli (2005) yaptıkları çalışmada müzik eğitimi alan öğrencilerin ses eğitimi uygulamalarından sonra yapılan akustik incelemelerde öğrencilerin sontest HNR değerlerinin önteste göre anlamlı bir düzelme olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Mumović (2011), Şahin (2012) ve (Sezin, 2017) ses eğitiminde kullandıkları tekniklerin katılımcıların HNR değerlerinde bir iyileşmeye sebep olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca alanyazında ulaşıldığı kadar ses eğitiminin HNR değerleri açısından, öntest-sontest arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ortaya koyan araştırmalarda (Evren,2009) bulunmaktadır. Sesin kaliteli olması için solunum organları ile ses kıvrımları uyum içinde çalışmaları, supraglottik bölümde (vokal kordların üzerinde yer alan kısım) ses kıvrımlarının eşit aralıklarla, düzenli bir şekilde titreşmesi gerekir (Kaya, 2017). Buradan hareketle ses eğer anormal ise, sese ait akustik parametrelerin (jitter, shimmer, HNR) sahip olduğu değerlerin normalden uzaklaşması gerekir (Kaya, 2017). Öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken yaptıkları bazı davranışları onların seslerinin normalden uzaklaşmasına neden olduğunu, ses sağlıklarının

olumsuz etkilendiği söyleyebiliriz. Öğretmenlerin ses sağlıklarını koruyarak ya da onu bozan şeyleri ortadan kaldırarak seslerinin normal seyrine devam etmesi sağlanabilir.

Öğretmenlerin mesleklerini icra ettikleri ortamdaki tozlardan (tebeşir, koridorlardaki, vb.) ve yaşadıkları stresten dolayı ses yolları ve özellikle ses kıvrımları ciddi zarar görebilir. Öğretmenlerin etkili öğrenme-öğretme süreçlerini öğrencilerine yaşatmaları için etkili sunuş yapmaları kaçınılmazdır. Etkili sunuş içinde öğretmenlerin sesleri eğitilmelidir (Kösreli ve Gürhan, 2019). Ses eğitimi kapsamında ele alınan soluk alıp vermenin kontrollü bir şekilde yapılması gerekir. Kösreli ve Gürhan (2019) yaptığı araştırmada ses eğitiminin öğretmenlerin nefes almayı kontrollü bir şekilde yapma becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna varmıştır. Öğretmenlerin seslerini çok fazla kullanmaları onların ses bozuklukları yaşamasına ve dolayısıyla sağlıklarının bundan etkilenmesine de neden olmaktadır. Pasa, Oates ve Dacakis (2007) ses bozukluklarının öğretmenlerin mesleki görevlerini yerine getirmelerini ve sağlıklarını nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda ses eğitimi kapsamında verilen vokal temizlik ve vokal fonksiyon egzersizlerinin öğretmenlerin ses bilgilerinin ve vokal özelliklerinin geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Aycan (2012) ses eğitiminin öğretmenlerin konuşmalarında vurgu ve tonlamaya etkisini araştırdığı çalışmada, vurgu sorunun giderilmesinde, ses eğitiminin sesin süresinde, yoğunluğunda ve genliğinde önemli artış olduğu sonucuna varmıştır.

Sonuç olarak araştırmanın bulgularından ve yorumlarından hareketle aşağıdaki öneriler verilebilir:

- Eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştiren bölümlerde öğretmenlere ses eğitimi dersleri verilmeli, öğretmenlik mesleğini icra edenlere de hizmet içi eğitimler yardımıyla ses eğitimleri belirli aralıklarla verilerek bu anlamda bir bilinçlenme sağlanmalıdır.
- Hayatını idame ettiren sesini kullanan tüm meslek gruplarının ses sağlığının korunması için ses eğitimindeki yöntem ve teknikleri kullanması için kurslar düzenlenmelidir.
- Bu çalışmada yapılan analiz yöntemleri kullanılarak cinsiyet ve yaş değişkenine göre seslerin akustik parametreleri karşılaştırılıp farklı bir araştırma yapılabilir.

Teşekkür: Başta praat programının kullanımını olmak üzere bizlere çalışmamızda bıkmadan usanmadan yol gösteren değerli hocamız Prof. Dr. Mehmet Akif KILIÇ'a çok teşekkür ederiz.

Kaynakça

- Almeyda, D. M. M. (2009). *Language use, attitudes, perception and production of english vowels among tenth graders in a public high school in Aguadilla, Puerto Rico* (Unpublished master of arts thesis). University Of Puerto Rico, Mayaguez.
- Amir, O., Amir, N., ve Michaeli, O. (2005). Evaluating the influence of warmup on singing voice quality using acoustic measures. *Journal of Voice*, 19(2), 252-260. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2004.02.008>
- Aycan, K. (2012). *Ses eğitimi yöntemlerinin Türkçe konuşma eğitimindeki vurgu kusurlarının düzeltilmesine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Brinca, L.F., Batista, A.P.F., Tavares, A.I., Gonçalves, I.C. ve Moreno, M.L. (2014). Use of cepstral analyses for differentiating normal from dysphonic voices: A comparative study of connected speech versus sustained vowel in European Portuguese female speakers. *Journal of Voice*. 3, 282-286. DOI: 10.1016/j.jvoice.2013.10.001
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum*. (28. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bovo, R., Galceran, M, Petrucelli J. ve Hatzopoulos, S. (2007). Vocal Problems Among Teachers: Evaluation of Preventive Voice Program. *Journal of Voice*, (21)6, 705-722. DOI: 10.1016/j.jvoice.2006.07.002.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6th ed.) Routledge.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26140/275307>
- Doğanyığıt, S. (2010). *Profesyonel ses eğitimi (şan) alan bireylerin ses özelliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Evis, D. ve Kılıç, M. (2020). Türkçede bulunan Hint-Avrupa dil ailesine ait kelimelerin İngilizce konuşan Türkler tarafından İngilizce telaffuzunda sözcük vurgusu analizi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(15), 4739-4767. DOI: 10.26466/opus.682025.
- Evren, G.F. (2011). *Ses eğitimi çalışmalarının İngilizce konuşma sorunlarının giderilmesindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Fidan, D. (2002). *Türkçede ezgi örüntüleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Fidan, D. (2007). *Türkçe ezgide duygudurum ve söz edimi görünümü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ilomäki, I., Laukkanen, A.M., Leppänen, K. ve Vilkman E. (2008). Effects of voice training and voice hygiene education on acoustic and perceptual speech parameters and self-reported vocal well-being in female teachers. *Logoped Phoniatr Vocol*. 33(2), 83-92.

- Kantekin, Y., Oğuz, H., Arslan, N., Taştan, E. ve Demirci, M. (2020). Adenoid ve tonsil cerrahisi yapılan hastalarda ses parametrelerindeki değişiklikler. *Bozok Tıp Dergisi*, 10(1), 68-74.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/bozoktip/issue/53268/708285>
- Karagöz, İ. ve Yılmaz, M. (2004). Türkçe seslilerin akustik analizi. İçinde H.Ö. Gülçür, ve Y. İstefanopulos (Ed.), *Biyomedikal mühendisliği ulusal toplantısı bildiriler kitabı* (Biyomut 2004), (ss. 65-67), Mayıs.
- Kartal, M. (2013). *Ses teknikleri*. (4. baskı). Ray yayıncılık.
- Kaya, E.S. (2017). *Bilateral ileri derecede işitme kayıplı bireylerde ses handicap indeksi 10 (VHI 10) Grbas skalası ve sesin akustik özelliklerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kılıç, M. A. ve Okur, E. (2001). CSL ve Dr. Speech ile ölçülen temel frekans ve pertürbasyon değerlerinin karşılaştırılması. *KBB İhtisas Dergisi*, 8, 152-157.
- Kılıç, M.A. (2019). Objektif ses analizi. E.N. Özüdoğru. (Ed). *Ses bozukluklarına güncel yaklaşım* (1. Baskı.), (ss. 33-39) içinde. Türkiye Klinikleri.
- Kösreli, S. ve Gürhan, D. (2019). Ses eğitimi çalışmalarının sınıf öğretmeni adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 359-388. DOI: 10.21764/mauefd.413384.
- Kösreli, S. (2020). Türkiye’de ses eğitimi alanında yazılmış lisansüstü tezlere yönelik bir inceleme. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9, 5, 3651-3668.
<http://www.itobiad.com/en/download/article-file/1429952>
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisine yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 287-309.
- Marchenko, V. (2020). Speech intonation and music: a look at their dynamics within the song format. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(2), 822-834.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1173560>
- Milli Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Genel Müdürlüğü (2008). *Ses eğitimi dersi öğretim programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Mumović, G.M.(2011). Vocal therapy with larynx compression after partial laryngectomy. *Medicinski Pregled*, 64(7-8), 357-361. DOI: 10.2298/mpns1108357m.
- Pasa, G., Oaetes, J. ve Dacakis, G. (2007). The relative effectiveness of vocal hygiene training and vocal function exercises in preventing voice disorders in primary school teachers. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 32(3), 128-140. <https://doi.org/10.1080/14015430701207774>.
- Roy, N., Ryker, K.S. ve Bless, D. M. (2000). Vocal violence in actors: an investigation into its acoustic consequences and the effects of hygienic laryngeal release training. *Journal of Voice*. 14(2), 215-230. [https://doi.org/10.1016/S0892-1997\(00\)80029-6](https://doi.org/10.1016/S0892-1997(00)80029-6)
- Sarıca, S., Bilal, N., Sağıroğlu, S., Oğuzhan, O., Altınışık, M. ve Kılıç, M.A. (2017). Farklı analiz programları kullanarak sesin frekans ve perturbation parametrelerinin karşılaştırılması. *KBB ve BBC Dergisi*, 25(2),13-20. DOI: 10.24179/kbbbbc.2017-54828.
- Sataloff, R.T., Heman-Ackah, Y.D. ve Hawkshaw, M.J. (2007). Clinical Anatomy and Physiology of the Voice. *Otolaryngologic Clinics of North America*, 40(5), 909-929.
<https://doi.org/10.1016/j.otc.2007.05.002>
- Sataloff, R.T. (1991). *Professional voice: the science and art of clinical care*. Raven Press.

- Sezin, K.R. (2017). *Tiyatro öğrencilerinin ses sağlığını koruma ve ses performanslarını arttırmaya yönelik geliştirilmiş uygulamalı ses eğitimi programının etkinliğinin araştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sevinç, S. (2002). *İlköğretim II. devre öğrencilerine yapılan şarkı öğretiminin sesin akustik özelliklerine etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, E. (2012). *Esneme-iç geçirme, dudak trili ve dil rahatlatma egzersizlerinin ses eğitiminde kullanılabilirliği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics*. (7th ed.). Pearson.
- TDK (2021). Akustik. Erişim tarihi: Mart 31, 2021, <https://sozluk.gov.tr/>
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2013). *Konuşma eğitimi (Sözlü anlatım)*. (4. baskı). Pegem Akademi.
- Töreyn, A. M. ve Oğuz, H. (2006, Nisan 26-28). *Değişik şarkı türlerine göre ses eğitimi alan bireylerde objektif fonasyon ve akustik analiz bulguları*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, (ss 673-680). Erişim tarihi: Ocak 7, 2021, <https://ses.egitimi.com/upload/2/toreyin-oguz.pdf>
- Yüksel, C. (2010). *Türkçede ünsüz ötümlülüğünün sesbilgisel çözümlemesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimini etkileyen faktörler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 59-67.
- Ushigusa, S. (2008). *The relationships between oral fluency multiword units and proficiency scores* (Unpublished doctoral thesis). Purdue University, Indiana.
- Wikipedia (2021). Akustik. Erişim tarihi: Şubat 21, 2021, <https://tr.wikipedia.org/wiki/Akustik>.

Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Özerk Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi

Investigation of Autonomous Learning Levels of Medical Faculty Students

Çetin TORAMAN

Çanakkale Onsekiz Mart University

toramanacademic@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-5319-0731

Mustafa Onur YURDAL

Çanakkale Onsekiz Mart University

monuryurdal@yahoo.com

ORCID ID: 0000-0002-9632-7192

Özet

Özerklik öğrenme literatürde “kişinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenmesi” ve kişinin arzusuna, yeteneğine ve kontrol etme özgürlüğüne dayanan kendi eğiliminin kontrolünü ele geçirme kapasitesi olarak tanımlanmıştır. Özerk öğrenen; tüm niyet ve amaçlarla, öğretmenin çeşitli uyarılarına basitçe tepki vermek yerine, fikirler üretmek ve öğrenme fırsatlarından yararlanarak öğrenme sürecinde aktif bir rol alan bireylerdir. Özerklik hem hümanist hem de yapılandırmacı geleneklerde öğrenci öğrenme teorilerinin bir özelliği olmuştur. Tıptaki birçok düşünceli lider, doktorlar hastalarıyla etkileşimlerinde daha insancıl olduklarında, hastalarının daha olumlu sağlık sonuçlarına sahip olduklarına dair inançlarını ileri sürmüşlerdir. Tıp eğitiminde özerklik desteği oldukça önemlidir. Tıp eğitiminde özerklik araştırmaları sınırlıdır. Bu çalışmanın amacı, tıp fakültesi öğrencilerinin özerk öğrenme düzeylerinin belirlenmesi ve cinsiyet ile öğrenim gördükleri sınıfa göre özerk öğrenme düzeylerinin karşılaştırılmasıdır. Bu araştırma tarama türünde bir araştırma olup, araştırma verileri 2021-2022 Eğitim Yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Tıp Fakültesinde öğrenim gören 1’inci sınıftan 6’ncı sınıfa kadar öğrenim gören 541 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplamak için “Özerk Öğrenme Ölçeği-ÖÖÖ (Autonomous Learning Scale-ALS)” kullanılmıştır. Ölçek Macaskill ve Taylor (2010) tarafından geliştirilmiş, Arslan ve Yurdakul (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Kolmogorov-Smirnov Normal Dağılım testi sonucuna göre ölçek alt boyutları ve genel toplam puanının normal dağılım göstermediği ($p<.05$) belirlenmiştir. Bu nedenle karşılaştırma testleri Mann Whitney U Test ve Kruskal Wallis Test ile gerçekleştirilmiştir. Tıp fakültesi öğrencilerinin özerk öğrenme ölçeği maddelerine verdikleri yanıtlar incelendiğinde hemen hemen tüm maddelerde ortalama ve ortanca değer 4 ya da 4’e yakın olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerinin yüksek olduğu biçiminde yorumlanmıştır. Araştırmamızda erkek ve kız öğrenciler arasında özerk öğrenme düzeyi açısından bir fark oluşmadığı görülmektedir. Tıp eğitiminde simülasyon, sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik gibi uygulamaların kullanılması teknolojik açıdan öğrencilerin öğrenme özerkliklerini kazanmaları için destek oluşturacaktır. Özerk öğrenmenin eğiticiler ile de yakından ilgili olması nedeniyle tıp eğiticilerinin de özerk öğrenmeyi destekleyici öğretim yöntemlerini uygulaması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özerklik, Öğrenen özerkliği, Tıp fakültesi, Öğrenci, Tıp eğitimi.

Abstract

Autonomous learning is defined in the literature as “taking responsibility for one's own learning” and the capacity to take control of one's own tendency based on one's desire, ability, and freedom to control. autonomous learners; are individuals who, with all intents and purposes, take an active role in the learning process by generating ideas and taking advantage of learning opportunities, rather than simply reacting to the teacher's various stimuli. Autonomy has been a feature of student learning theories in humanist and constructivist traditions. Many

thoughtful leaders in medicine have propounded their belief that when doctors are more humane in their interactions with their patients, their patients have more positive health outcomes. Autonomy support is critical in medical education. Autonomy research in medical education is limited. The aim of this study is to determine the autonomous learning levels of medical school students and to compare the autonomous learning levels according to gender and the class they are studying. This research is a survey-type study and the research data consisted of 541 students from the 1st grade to the 6th grade studying at Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Medicine in the 2021-2022 academic year. "Autonomous Learning Scale-ALS" was used to collect data in the study. The scale was developed by Macaskill and Taylor (2010) and adapted into Turkish by Arslan and Yurdakul (2015). According to the Kolmogorov-Smirnov Normal Distribution test results, it was determined that the scale sub-dimensions and the overall total score did not show normal distribution ($p < .05$). For this reason, comparison tests were carried out with Mann Whitney U test and Kruskal Wallis Test. When the answers given by the medical faculty students to the autonomous learning scale items were examined, it was determined that the mean and median values for almost all items were 4 or close to 4. This result was interpreted as the students' autonomous learning levels were high. In our study, it is seen that there is no difference between male and female students in terms of autonomous learning level. Using applications such as simulation, virtual reality and augmented reality in medical education will support students to gain their learning autonomy from a technological point of view. Since autonomous learning is closely related to educators, it is recommended that medical educators apply to teach methods that support autonomous learning.

Keywords: *Autonomy, Learner autonomy, Faculty of medicine, Medical education.*

Giriş

Öğrenen özerkliği ile ilgili olarak Holec'in (1981) "kişinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenmesi" tanımlamasından sonra öğrenen özerkliği ile ilgili alanyazında birçok tanımlama yapılmıştır. "Sorumluluk alma, öğrenenlerin, öğrenme hedeflerine karar verme, öğrenme yöntemlerini seçme ve ilerlemeyi değerlendirme gibi geleneksel olarak öğretmene ait olan birçok süreci (kısmi veya tamamen) sahiplenmesini içerir. Littlewood (1996), özerkliğin iki temel bileşen içerdiğine dikkat çekmiştir: öğrenenlerin yetenekleri ve bağımsız olarak seçim yapma istekleri. Benson (2001) özerkliği, kişinin arzusuna, yeteneğine ve kontrol etme özgürlüğüne dayanan kendi eğiliminin kontrolünü ele geçirme kapasitesi olarak tanımlamıştır. Literatürü inceleyen Wang (2011); öğrenen özerkliği ile ortak görüşlerin toplandığı şu tanıma yer vermiştir: "öğrenen özerkliği; sorumluluk alma, öğrenenlerin öğrenme hedeflerine karar verme, öğrenme yöntemlerini seçme ve ilerlemeyi değerlendirme gibi geleneksel olarak öğretmene ait olan birçok süreci (kısmi veya tam) sahiplenmesini içerir."

Tanımlar, özerk öğrenenlerin nasıl yapabildiklerinden ziyade neler yapabildiklerine odaklanmıştı. Daha sonraki çalışmalar özerklikle öğrenme metodolojisine odaklanan sınıf içinde özerk öğrenenleri yetiştirmeye geliştirmeye kaymıştır. Hedge (2001) öğrenen eğitimi yoluyla öğrenen özerkliğine yönelik bir yaklaşımın çerçevesini çizdi. Kumaravadivelu (2008) kendini gözlemlenme, kendi kendini analiz etme ve kendini değerlendirme sonucunda sınıf içi öğrenmenin öğretmenler tarafından nasıl şekillendirilip yeniden biçimlendirilebileceğine odaklanmıştır.

Özerk öğreneni tanımlamak gerekirse; tüm niyet ve amaçlarla, öğretmenin çeşitli uyaranlarına basitçe tepki vermek yerine, fikirler üretmek ve öğrenme fırsatlarından yararlanarak öğrenme sürecinde (pro-) aktif bir rol alır (Boud, 2012; Knowles, 1975; Kohonen ve Bedley, 1992). Rathbone'a (1971) göre özerk öğrenen, kendi kendini aktive eden bir anlam yapıcı, kendi öğrenme sürecinde aktif bir faildir. O, başına sadece olayların geldiği biri değildir; olayların olmasına kendi iradesiyle sebep olan kişidir. Öğrenme, dünyayla kendi başlattığı etkileşimin sonucu olarak görülür.

Başka bir deyişle, öğrenen özerkliği, 'bireylerin kendi öğrenmelerinde aktif katılımcı olma derecesi' olarak anlaşılan öz-düzenleme ile yakından ilişkilidir (Dornyei, 2005). Buna göre, öğrenme motivasyonu ve öğrenme yeteneği, özerk veya kendi öz-düzenlemeli öğrenme için iki temel öncüdür.

Boekaerts (1996), öz-düzenlemeli öğrenenlerin öğrenme sürecinin doğası gereği yapıcı olduğunu savunur ve öz-düzenlemenin öğrenenlerin her iki bilişsel düzenleyici stratejiyi de (örneğin hedef belirleme, eylem planlama) ve de motivasyonel düzenleyici stratejiler (örneğin, davranışsal niyetin zihinsel temsili, engeller karşısında eylem planının sürdürülmesi), alana özgü bilgi ve hedeflerin iç içe geçmiş bilişsel ve motivasyonel yönleriyle birlikte kullanmasını gerektirdiğini öne sürer. Boekaerts (1996) ayrıca, eğer bir öğretmen öğrenme sürecini yönlendiriyor ve yönlendiriyorsa, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerine pek ihtiyaç duymadığına da dikkat çekiyor. Bu nokta, öğrencilere daha fazla özerklik sağlamanın, öz düzenleme becerilerinin gerekli olacağı bir alan yaratacağı ve dolayısıyla onları daha da geliştirme fırsatı sağlayacağı anlamına gelir.

Özerklik hem hümanist hem de yapılandırmacı geleneklerde öğrenci öğrenme teorilerinin bir özelliği olmuştur. Hümanistler, öğrenmeyi kendi içindeki kişisel anlamı keşfetme arayışı olarak görürken, yapılandırmacılar öğrenmeyi bilginin bireysel inşası yoluyla kişisel anlam oluşturma olarak görür (Hughes, 2003).

Tıptaki birçok düşünceli lider, doktorlar hastalarıyla etkileşimlerinde daha insancıl olduklarında, hastalarının daha olumlu sağlık sonuçlarına sahip olduklarına dair inançlarını ileri sürmüşlerdir. Tıp eğitimcileri öğrencilerinin eğitiminde daha hümanist olduklarında, öğrencilerin de hasta bakımlarında daha hümanist olduklarını öne süren, öz-belirleme teorisi tarafından yönlendirilen motivasyonel psikoloji araştırmalarını gözden geçirmektedir. Tıp eğitiminde hümanist olmak, öğrencilerin özerkliğinin desteklenmesiyle sağlanabilir. Özerklik desteği, öğrenmeye ilişkin aktif katılımlarını ve irade duygularını teşvik etmek için öğrencilerin bakış açılarından çalışmak anlamına gelir. Araştırmalar, eğitimciler öğrenci özerkliğini daha

fazla desteklediğinde, öğrencilerin sadece hastalara karşı daha hümanist bir yönelim sergilemekle kalmayıp, aynı zamanda daha fazla kavramsal anlayış ve daha iyi psikolojik uyum gösterdiklerini göstermektedir (Williams ve Deci, 1998).

Tıp eğitiminde özerkliği desteklemenin yollarından bazıları, küçük grup öğretimi, probleme dayalı öğrenme ve hastaların sorumluluğunun kademeli olarak artmasıdır. Özerkliği destekleyici öğretim davranışı bir özellik değildir ve öğrenilebilir. Tıp eğitiminde özerklik desteği, öğrenciler için tıp müfredatında değişiklik getirmekle sınırlı değildir; tıp fakültelerinde eğitimle ilgili olanlar arasında özerkliği teşvik eden düşünme ve çalışma biçimindeki genel bir değişiklik ile ilgilidir. Tıp eğitiminde özerklik araştırmaları sınırlıdır. Araştırılması gereken bazı konular, öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenmede özerkliğe ilişkin fikir ve algılarıdır (Kusurkar ve Croiset, 2015).

Bu çalışmanın amacı, tıp fakültesi öğrencilerinin özerk öğrenme düzeylerinin belirlenmesi ve cinsiyet ile öğrenim gördükleri sınıfa göre özerk öğrenme düzeylerinin karşılaştırılmasıdır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma tarama türünde bir araştırmadır. Tarama araştırmaları davranış bilimlerinde büyük miktarda bilgi toplamanın nispeten etkili yolları olarak yaygın olarak kullanılmaktadır. Belirli bir grubu herhangi konuda tanımını elde etmek için bir anket kullanan bir araştırma çalışmasına tarama araştırması tasarımı denir. Tarama araştırması tasarımının amacı, incelenen konuda bireylerin doğru bir resmini elde etmektir (Gravetter ve Forzano, 2012)

Örneklem

Araştırma verileri 2021-2022 Eğitim Yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Tıp Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Fakültenin 6 sınıfında toplam 1056 öğrenci öğrenim görmektedir. Araştırmaya katılımda gönüllülük esastır. Bu nedenle araştırma örnekleme uygun (convenience) örneklem halini almıştır. Araştırmaya 541 öğrenci katılım göstermiştir. Katılan öğrencilerin sınıflara ve cinsiyete göre dağılımı tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1*Öğrencilerin Sınıflara Ve Cinsiyete Göre Dağılımı*

	Değişken	N (%)
Sınıf	1. Sınıf	138 (25,5)
	2. Sınıf	64 (11,8)
	3. Sınıf	100 (18,5)
	4. Sınıf	90 (16,6)
	5. Sınıf	75 (13,9)
	6. Sınıf	74 (13,7)
Cinsiyet	Kadın	288 (53,2)
	Erkek	253 (46,8)
Toplam		541 (100)

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Araştırmada veri toplamak için “Özerk Öğrenme Ölçeği-ÖÖÖ (Autonomous Learning Scale-ALS)” kullanılmıştır. Ölçek Macaskill ve Taylor (2010) tarafından geliştirilmiş, Arslan ve Yurdakul (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 12 soru ve iki alt boyuttan (faktör) oluşmaktadır. İlk alt boyut bağımsız öğrenme hakkında bilgi vermektedir ve 5 maddeden oluşmaktadır. İkinci alt boyut çalışma alışkanlıkları hakkında bilgi vermektedir ve 7 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte tersten puanlanan madde bulunmadığı gibi yanıt seti 5 dereceli Likert türünde bir ölçektir. Türkçe uyarlamasında ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi uyum indekslerinin bir kısmı kabul edilebilir, bir kısmı ise mükemmel düzeyde belirlenmiştir. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise .80 olarak belirlenmiştir.

Analiz

Katılımcıların puanları JAMOVI programına aktarılmıştır. Bu programın seçilme gerekçesi ücretsiz bir yazılım olmasıdır. Öğrencilerin ölçekte yer alan tüm maddelere verdikleri yanıtlar ortalama, standart sapma, ortanca gibi betimsel istatistikler ile incelenmiştir. Öğrencilerin iki alt boyuttan aldıkları puanlar elde edilmiş ve puanların normal dağılım durumu incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov Normal Dağılım testi sonucuna göre ölçek alt boyutları ve genel toplam puanının normal dağılım göstermediği ($p < .05$) belirlenmiştir. Bu nedenle karşılaştırma testleri Mann Whitney U Test ve Kruskal Wallis Test ile gerçekleştirilmiştir.

Bulgular***Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Özerk Öğrenme Düzeyleri***

Araştırmaya katılan 541 tıp fakültesi öğrencisinin özerk öğrenme ölçeği maddelerine verdikleri yanıtlar ortalama, standart sapma, ortanca gibi betimleyici istatistikler ile incelenmiştir. Sonuçlar tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2*Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Özerk Öğrenme Düzeyleri*

İfadeler (Maddeler)	N	Ortalama (S. Sapma)	Ortanca (Min.- Maks.)
1. Yeni öğrenme deneyimlerini severim.	541	3,89(0,9)	4(1-5)
2. Bilinen şeyleri yeni yöntemlerle yapma fikrine açığım.	541	3,80(0,9)	4(1-5)
3. Zorluklarla başa çıkmayı severim.	541	3,62(1)	4(1-5)
4. Yeni konular hakkında kendi kendime bilgi edinmeyi severim.	541	3,75(0,9)	4(1-5)
5. Dersler zor olduğunda bile sabırla çalışmaya devam ederim.	541	3,41(1)	4(1-5)
6. Ödev son teslim tarihleri beni derse daha iyi motive eder.	541	3,20(1)	4(1-5)
7. Öğrenme deneyimlerimle ilgili sorumluluk alırım.	541	3,71(0,9)	4(1-5)
8. Zaman yönetimim iyidir.	541	3,37(1)	4(1-5)
9. Ödev teslim tarihlerine uymada iyiyim.	541	3,82(1)	4(1-5)
10. Etkili çalışma için zamanımı planlarım.	541	3,48(1)	4(1-5)
11. Derse başlamak için asla bahane üretmem.	541	3,04(1)	3(1-5)
12. Kendi kendime çalışmak beni mutlu eder.	541	3,62(1)	4(1-5)

Tıp fakültesi öğrencilerinin özerk öğrenme ölçeği maddelerine verdikleri yanıtlar incelendiğinde hemen hemen tüm maddelerde ortalama ve ortanca değerler 4 ya da 4’e yakın olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerinin yüksek olduğu biçiminde yorumlanmıştır. Öğrenciler sadece “derse başlamak için asla bahane üretmem” maddesinde orta düzeyde katılım belirtmişlerdir.

Cinsiyete Göre Öğrencilerin Özerk Öğrenme Düzeyleri

Tıp fakültesi öğrencilerinin cinsiyetlerine göre özerk öğrenme düzeyleri Mann Whitney U Test ile incelenmiştir. Sonuçlar tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Cinsiyete Göre Öğrenen Özerkliği

Ölçek	Cinsiyet	N	Ortalama (S. Sapma)	Ortanca (Min.- Maks.)	U Test	p
Çalışma Alışkanlıkları	Kadın	288	25,51(5,2)	27(7-35)	34555	0,296
	Erkek	253	25,23(5,5)	27(7-35)		
Bağımsız Öğrenme	Kadın	288	17,4(3,9)	18,5(5-25)	35667,5	0,670
	Erkek	253	17,24(4,2)	18(5-25)		
Ölçek Genel Toplam	Kadın	288	42,91(8,6)	45(15-60)	35341,5	0,545
	Erkek	253	42,47(9,1)	45(15-60)		

Analiz sonucuna göre erkek ve kadın öğrenciler arasında özerk öğrenme düzeyi bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$).

Sınıfa Göre Öğrencilerin Özerk Öğrenme Düzeyleri

Tıp fakültesi öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıfa göre özerk öğrenme düzeyleri Kruskal Wallis Test ile incelenmiştir. Sonuçlar tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Sınıfa Göre Öğrenen Özerkliği

Ölçek	Cinsiyet	N	Ortalama (S. Sapma)	Ortanca (Min.- Maks.)	K. Wallis Test	p	Anlamlı Fark
Çalışma Alışkanlıkları	1. Sınıf	138	26,23(5,8)	27(8-35)	13,515	0,019	1>2
	2. Sınıf	64	24,03(5,4)	26(7-35)			
	3. Sınıf	100	25,39(5,2)	27(7-35)			
	4. Sınıf	90	25,96(4,7)	28(10-35)			1>6
	5. Sınıf	75	25,05(4,9)	27(7-33)			
	6. Sınıf	74	24,59(5,4)	27(8-35)			
Bağımsız Öğrenme	1. Sınıf	138	17,87(4,2)	19(6-25)	12,246	0,032	1>2
	2. Sınıf	64	16,39(3,9)	18(8-23)			1>3
	3. Sınıf	100	17,08(3,6)	18(9-23)			2<4

	4. Sınıf	90	17,9(4,1)	20(5-25)				
	5. Sınıf	75	17,01(3,8)	18(7-24)				
	6. Sınıf	74	17,05(4,3)	18(5-25)				
	1. Sınıf	138	44,1(9,5)	47(15-58)				1>2
	2. Sınıf	64	40,42(8,7)	43,5(16-53)				1>3
Ölçek Genel	3. Sınıf	100	42,47(8,2)	45(16-58)				1>5
Toplam	4. Sınıf	90	43,86(8,3)	46,5(15-60)	14,486	0,013		1>6
	5. Sınıf	75	42,07(8,2)	44(15-57)				2<4
	6. Sınıf	74	41,65(9,1)	45(16-60)				

Analiz sonucuna göre farklı sınıflarda öğrenim gören öğrenciler arasında çalışma alışkanlıkları düzeyi bakımından anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<.05$). Yapılan Nonparametrik Dunn Testi sonucunda 1. sınıf öğrencilerinin özerk çalışma alışkanlıkları 2 ve 6. sınıf öğrencilerinden yüksektir. 4. sınıf öğrencilerinin özerk çalışma alışkanlıkları 2. sınıf öğrencilerinden yüksektir.

Analiz sonucuna göre farklı sınıflarda öğrenim gören öğrenciler arasında bağımsız öğrenme düzeyi bakımından anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<.05$). Yapılan Nonparametrik Dunn Testi sonucunda 1. sınıf öğrencilerinin bağımsız çalışma düzeyi 2 ve 3. sınıf öğrencilerinden yüksektir. 4. sınıf öğrencilerinin bağımsız öğrenme düzeyi 2. sınıf öğrencilerinden yüksektir.

Analiz sonucuna göre farklı sınıflarda öğrenim gören öğrenciler arasında özerk öğrenme düzeyi bakımından anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<.05$). Yapılan Nonparametrik Dunn Testi sonucunda 1. sınıf öğrencilerinin özerklik düzeyi 2, 3, 5 ve 6. sınıf öğrencilerinden yüksektir. 4. sınıf öğrencilerinin özerk öğrenme düzeyi 2. sınıf öğrencilerinden yüksektir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda tahmin edildiği gibi tıp fakültesi öğrencilerinin özerk öğrenme düzeyleri üst düzeyde çıkmıştır. Özellikle klinik dönemdeki sıkı müfredata karşın klinik öncesi dönemde (1-3) daha az sıkı bir müfredat olması tıp fakültesi öğrencilerinin özerk öğrenmelerinin gelişimini destekleyici nitelikte olduğu söylenebilir. Nitekim Smith (2003) sıkı müfredatların öğrenen özerkliğinin gelişimini daha da zorlaştırdığını söylemiştir.

Cinsiyet açısından incelendiğinde bazı araştırmalarda özerk öğrenme düzeyinin erkeklerde anlamlı fark oluşturacak şekilde daha yüksek çıktığı bilinmektedir (Beahan, 1992;

Cakici, 2017; Üstünlüoğlu, 2009). Fakat bizim araştırmamızda erkek ve kız öğrenciler arasında özerk öğrenme düzeyi açısından bir fark oluşmadığı görülmektedir. Bu durum ise Mardjuki'nin (2018) araştırmasıyla paralellik göstermektedir.

Son dönemde yapılan birtakım araştırmalar, tıp eğitimi programlarına bilinçli bir şekilde yerleştirilen ve kullanılan teknolojik ve çevirim içi araç araçlar ile sanal gerçeklik elementlerinin tıp öğrencilerinin özerk öğrenmelerini teşvik ettiğini ve desteklediğini göstermiştir (Binks et al., 2021; Pottle, 2019; Yang et al., 2020; Zayapragassarazan, 2020)

Sonuç

1. sınıf öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerinin diğer sınıflara göre yüksek çıkmasının temel nedenlerinden birinin bu nedenle teknoloji ve bahsedilen araçlar olduğunu tahmin etmekteyiz. Öyle ki, 1. sınıf öğrencileri, pandemi döneminde henüz lise çağında öğrenci olarak, hızlı bir şekilde yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçmek zorunda oldukları gibi, Yüksek Öğretime Giriş sınavlarına da benzer ortam ve motivasyonlarda hazırlanmak zorunda kalmışlardır. Gremmo ve Riley (1995) de teknolojinin ve özellikle bir bilgi kaynağı olarak internetin, öğrencilere özgün materyallere sınırsız erişim fırsatı verebileceğini ve bunun da öğrenci özerkliğini teşvik daha fazla edebilecek sınıf dışı öğrenme için çok çeşitli kaynaklara erişmelerini sağlayacağını söylemişlerdir. Öğrenciler, boş zamanları ve sosyal uğraşları için teknolojiyle ilgilenmeye alışık olsalar da teknolojiyi öğrenme amaçları için kullanmayı öğrenmeyi daha zor bulabilirler. Fakat teknolojinin öğrenme amaçları için kullanılmasında uygun rehberliğin öğrenen özerkliğini geliştirmede çok önemli bir rol oynadığı iddia edilmektedir (Hafner ve Candlin, 2007; Schwienhorst, 2012).

Jones ve ark. (2010) tıp eğitiminde PDÖ uygulamalarının öğrencileri pratik uygulamalar ve özerk öğrenme konusunda tıp öğrencilerini teşvik ettiğini belirterek buna yönelik eğitim programları geliştirmeye çalışmışlardır.

Öneriler

Literatürde belirtildiği gibi, özerk öğrenme kendiliğinden başlayan veya doğuştan getirilen bir özellik değildir. Bilakis daha çok eğitimcilerin müfredatın ve materyallerin dahil olduğu bir inisiyatifle başlar. Tıp eğitiminin sonunda ulaşılan hekimlik mesleği düşünüldüğünde, yaşam boyu öğrenmeyi gerektiren bir profesyonel alandır. Tıp sürekli gelişen, ilerleyen ve teknolojiyle beraber birçok yeniliği sürekli kazanan bir alandır. Bu nedenle tıp fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ile de çok yakından ilgili olan öz-yönetimli öğrenme, öz-düzenlemeli öğrenme ve öğrenme özerkliğini edinmiş olmaları gerekmektedir.

Tıp eğitiminde simülasyon, sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik gibi uygulamaların kullanılması teknolojik açıdan öğrencilerin öğrenme özerkliklerini kazanmaları için destek olacaktır. Özerk öğrenmenin eğiticiler ile de yakından ilgili olması nedeniyle tıp eğiticilerinin de özerk öğrenmeyi destekleyici öğretim yöntemlerini uygulaması gerekmektedir.

Kaynaklar

- Arslan, S. ve Yurdakul, C. (2015). Turkish adaptation and validation of autonomous learning scale. *Journal of International Social Research*, 8(39), 565–569.
- Beahan, L. (1992). *Sex-related differences in autonomous learning behaviours and mathematics achievement*. https://ro.ecu.edu.au/theses_hons/427
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow. England: Pearson Education.
- Binks, A. P., LeClair, R. J., Willey, J. M., Brenner, J. M., Pickering, J. D., Moore, J. S., Huggett, K. N., Everling, K. M., Arnott, J. A. ve Croniger, C. M. (2021). Changing medical education, overnight: the curricular response to COVID-19 of nine medical schools. *Teaching and Learning in Medicine*, 33(3), 334–342.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100–112.
- Boud, D. (2012). *Developing student autonomy in learning*. Routledge.
- Cakici, D. (2017). An Investigation of Learner Autonomy in Turkish EFL Context. *International Journal of Higher Education*, 6(2), 89–99.
- Dornyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New Jersey Mahwah.
- Gravetter, F. J. ve Forzano, L. B. (2012). Research methods for the behavioral sciences. Wadsworth, Cengage Learning. *International Edition: ISBN-13*, 971–978.
- Gremmo, M.-J. ve Riley, P. (1995). Autonomy, self-direction and self access in language teaching and learning: The history of an idea. *System*, 23(2), 151–164.
- Hafner, C. A. ve Candlin, C. N. (2007). Corpus tools as an affordance to learning in professional legal education. *Journal of English for Academic Purposes*, 6(4), 303–318.
- Hedge, T. (2001). *Teaching and learning in the language classroom* (Vol. 106). Oxford university press Oxford, UK.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning Oxford*. Oxford University Press.
- Hughes, P. (2003). Autonomous learning zones. *European Conference for Research on Learning and Instruction, Padova, Italy*, 26–30.

- Jones, N. L., Peiffer, A. M., Lambros, A., Guthold, M., Johnson, A. D., Tytell, M., Ronca, A. E. ve Eldridge, J. C. (2010). Developing a problem-based learning (PBL) curriculum for professionalism and scientific integrity training for biomedical graduate students. *Journal of Medical Ethics*, 36(10), 614–619.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Association Press, 291 Broadway, New York, New York 10007 (\$4.95).
- Kohonen, V. ve Bedley, G. (1992). Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education. *Collaborative Language Learning and Teaching*, 45–64.
- Kumaravadivelu, B. (2008). Beyond methods: Macrostrategies for language teaching. In *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. Yale University Press.
- Kusurkar, R. A., ve Croiset, G. (2015). Autonomy support for autonomous motivation in medical education. *Medical Education Online*, 20(1), 27951. <https://doi.org/10.3402/meo.v20.27951>
- Littlewood, W. (1996). “Autonomy”: An anatomy and a framework. *System*, 24(4), 427–435.
- Macaskill, A., ve Taylor, E. (2010). The development of a brief measure of learner autonomy in university students. *Studies in Higher Education*, 35(3), 351–359.
- Mardjuki, M. S. (2018). Learner autonomy: Gender-based perception among EFL Indonesian students. *Indonesian Journal of EFL and Linguistics*, 3(1), 1.
- Pottle, J. (2019). Virtual reality and the transformation of medical education. *Future Healthcare Journal*, 6(3), 181.
- Rathbone, C. H. (1971). *Open education: The informal classroom*. Citation Press New York.
- Schwienhorst, K. (2012). *Learner autonomy and CALL environments*. Routledge.
- Smith, R. C. (2003). Pedagogy for autonomy as (becoming-) appropriate methodology. In *Learner autonomy across cultures* (pp. 129–146). Springer.
- Üstünlüoğlu, E. (2009). Autonomy in language learning: Do students take responsibility for their learning? *Journal of Theory ve Practice in Education (JTPE)*, 5(2).
- Wang, P. (2011). Constructivism and learner autonomy in foreign language teaching and learning: To what extent does theory inform practice. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(3), 273–277.
- Williams, G. C., ve Deci, E. L. (1998). The importance of supporting autonomy in medical education. *Annals of Internal Medicine*, 129(4), 303–308.
- Yang, C., Yang, X., Yang, H. ve Fan, Y. (2020). Flipped classroom combined with human anatomy web-based learning system shows promising effects in anatomy education. *Medicine*, 99(46).
- Zayapragassarazan, Z. (2020). COVID-19: Strategies for Engaging Remote Learners in Medical Education. *Online Submission*, 9(273), 1–18.

Covid-19 Sürecinde Öğretmenlerin Sosyal Destek Durumları: Kaynaklar ve Yaşantılar

Deniz GÜLMEZ

Necmettin Erbakan Üniversitesi

dderinbay@erbakan.edu.tr

H. İrem ÖZTEKE KOZAN

Necmettin Erbakan Üniversitesi

iozteke@erbakan.edu.tr

Özet

Covid 19 sürecinde özellikle öğretmenler fiziksel, finansal, zihinsel ve mesleki zorluklarla karşılaşmıştır. Bu türlü zor zamanlarda öğretmenlerin desteğe ihtiyaç duyduğu düşünülmektedir. Bu araştırma, Covid-19 sürecinde öğretmenlerin aldıkları sosyal desteğe yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Fenomenolojik desenle yürütülen araştırmaya 21 öğretmen katılmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerle içerik analizi yapılmıştır. Covid 19 süresince öğretmenlerin sosyal desteğe ilişkin deneyimleri duygusal destek, bilgisel destek, araçsal destek, sosyal arkadaşlık desteği ve saygı desteği olmak üzere beş tema altında toplanmıştır. Covid sürecinde öğretmenler en yakınlarından sosyal destek almışlardır. Bu kişilerle duygu ve düşüncelerini paylaştıkları, içinde buldukları durumu kabullenmede birbirlerine destek oldukları, sağlık ve önlem alma konusunda paylaşımda buldukları görülmüştür. Bilgisel destek çerçevesinde öğretmenler internet aracılığıyla sosyal medya ve televizyondan, sağlık çalışanlarından, ailelerinden, arkadaşlarından, akademisyenlerden, okul yönetimi ve Milli Eğitim Bakanlığından destek almışlardır. Materyal ihtiyaçlarını kendi imkanları doğrultusunda karşılamışlardır. Öğretmenler sosyal arkadaşlık desteğini ailelerinden, arkadaşlarından ve komşularından almıştır. Açık havada yürüyüş yaparak, aile ile evde zaman geçirerek, arkadaşlarla çevrim içi görüşme yaparak, spor yaparak ve okul ortamında bulunarak öğretmenler sosyal anlamda deneyimler yaşamıştır. Meslektaşlar, okul yönetimi ve velilerin öğretmenlik mesleğine saygı gösterdikleri ve kolaylaştırıcı bir rol oynadıkları görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Sosyal destek, Sosyal destek kaynakları, Öğretmenlerde sosyal destek, Covid-19, Pandemi.

Abstract

During the Covid 19 process, especially teachers have faced physical, financial, mental and professional difficulties. It is thought that teachers need support in such difficult times. This research aims to examine the views of teachers on the social support they receive during the Covid-19 process. 21 teachers participated in the research conducted with a phenomenological design. Data were collected through semi-structured interviews. Content analysis was conducted with the data obtained from the interviews. Teachers' experiences of social support during Covid 19 were gathered under five themes: emotional support, informational support, instrumental support, social friendship support and respect support. During the covid process, teachers received social support from their closest people. It was seen that they shared their feelings and thoughts with these people, supported each other in accepting the situation they were in, and shared about health and taking precautions. In the theme of informational support, teachers received support from social media and television, health workers, family, friends, academics, school management and the Ministry of National Education. They met their material needs in line with their own possibilities. Teachers have had social experiences by walking outdoors, spending time at home with family, meeting friends online, doing sports and being in the school environment. It has been observed that colleagues, school management and parents respect the teaching profession and play a facilitating role.

Keywords: Social support, Social support resources, Social support for teachers, Covid-19, Pandemic.

Giriş

Sosyal destek; bireyin gereksinim duyduğunda çevresinden elde edebileceği duygusal, sosyal, bilgisel ve araçsal yardımları içermektedir (Cohen, 2004; Cohen ve Wills, 1985). Goldsmith'e (2004) göre sosyal destek kapsamı içerisinde duygusal destek (ilgilenme, empati, değer verme), bilgi desteği (sadece bilgi değil aynı zamanda bir sorun karşısında öneri veya yeni bakış açıları sunma), maddi destek ve toplumsallaşmayı ve bir gruba ait olma duygusunu veren ağ desteği yer almaktadır. Cutrona ve Russell'ın (1987) vurguladığı gibi sosyal destek, genel anlamda bilgi ve öğüt vermekten ziyade, duygusal desteği de içerecek şekilde oldukça geniş alanlarda işlev gören çok boyutlu bir kavram olarak düşünülmektedir (Duru, 2008).

Sosyal desteğin farklı işlevleri vardır. En belirgin ayrım duygusal ve araçsal sosyal destek arasındadır. Duygusal sosyal destek, alıcının duygusal refahını ifade eder ve cesaretlendirme ve rahatlık gibi yönleri kapsar. Araçsal sosyal destek, alıcıyı yardım veya bağış yoluyla desteklemeyi ifade eder (Schwarzer ve Knoll 2010). Sosyal destek algısının bireylere iki açıdan yarar sağladığı görülmektedir. Birincisi, sosyal desteğin bireyin psikolojisini ve fizyolojisini olumlu şekilde etkilemesi (Şenturan, 2014), ikincisi ise sosyal desteğin, stresle mücadele etmede daha başarılı sonuçlar alınmasını sağlaması (Güney, 2012; Lunenburg ve Ornstein, 2012; Şenturan, 2014) ve stresten koruyucu etkisinin olmasıdır (Cohen ve Wills 1985). Özellikle kriz zamanlarında aile üyeleri, arkadaşlar ve meslektaşlar gibi destekleyici gruplar, bireylerin sorunun üstesinden gelmesinde yararlı etkilerde bulunmaktadır.

Romantik partnerler, en iyi arkadaşlar, aile üyeleri veya iş arkadaşları gibi yakın ilişkiler, bir sosyal destek kaynağı ve temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması için anlamlıdır. Bu ilişkiler sadece ilişkili olma ihtiyacını karşılamakla kalmaz, aynı zamanda özerklik ihtiyacını ve daha az ölçüde yeterlilik ihtiyacını da karşılar. En kaliteli kişisel ve mesleki ilişkiler, her bir ortağın diğerinin özerklik, yeterlilik ve ilişki ihtiyaçlarını desteklediği ilişkilerdir (Deci ve Ryan 2014; Kassis ve diğerleri, 2019; Van Den Broeck ve diğerleri. 2010).

Türkiye'deki sosyal destek konulu çalışmaların büyük bir bölümünün öğretmen adayları ve öğrenciler üzerinde yapıldığı görülmüştür. Söz konusu çalışmalarda sosyal destek ile psikolojik dayanıklılık (Terzi, 2008), yalnızlık (Duru, 2008), öğrenmeye ilişkin tutumlar (Alanoğlu, 2020), öznel iyi oluş (Türköz ve Şahin Kırıl, 2019) kavramları ile çalışılmıştır. Öğretmenlerin sosyal destek algılarına yönelik çalışmalarda ise öz yeterlik (Demir, 2019), örgütsel güven (Taşdan ve Yalçın, 2010), yalnızlık (Oğuz ve Kalkan, 2014), girişimcilik değerleri (Argon ve Selvi, 2013), tükenmişlik (Karataş, 2009; Sarros ve Sarros, 1992; Yılmaz ve Aslan, 2018), psikolojik şiddet algısı (Abay, 2009), öznel iyi oluş (Öztürk, 2015),

stres (Ferguson, Mang ve Frost, 2017; Russell, Altmaier ve Van Velzen, 1987) konuları ile ele alınmıştır.

Covid 19 sürecinde özellikle öğretmenler fiziksel, finansal, zihinsel ve mesleki zorluklarla karşılaşmıştır. Bu türlü zor zamanlarda öğretmenlerin desteğe ihtiyaç duyduğu düşünülmektedir. Buradan hareketle araştırmanın amacı, öğretmenlerin aldıkları sosyal desteğe yönelik görüşlerini incelemektir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji deseni benimsenmiştir. Fenomenolojik araştırmanın amacı bir olguya ilişkin ‘yaşanan deneyimi’ tanımlamaktır (Waters, 2015). Bu kapsamda öğretmenlerin Covid-19 sürecinde sosyal desteğe yönelik deneyimleri ve paylaşımlarına odaklanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilen 21 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi, cinsiyeti ve branş değişkenlerine göre çeşitliliğin sağlanmasına dikkat edilmiştir. Öğretmenlerin 16’sı kadın, 5’i erkek, 1’i anaokulu, 6’sı ilkokul, 10’u ortaokul ve 4’ü lise kademesinde görev yapmaktadır. Çeşitli branşlardan olan öğretmenlerin mesleki deneyimleri 2 ila 23 yıl arasında değişiklik göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunda yer alan soruların hazırlanmasında öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Araştırmacılar ayrı ayrı sosyal desteğe ilişkin literatürü taramış ve sosyal desteğin işlevleri, türleri, boyutları hakkında çıkarımlar yapmıştır. Bu çıkarımlardan hareketle sosyal desteğe ilişkin boyutları belirlemişlerdir. Bu boyutlar duygusal destek, bilgisel destek, araçsal destek ve sosyal arkadaşlık desteği olmuştur. Araştırmacılar bu boyutlar çerçevesinde görüşme sorularını ayrı ayrı hazırlamışlardır. Ardından bir araya gelerek görülme soruları üzerinde fikir birliğine varmışlar ve taslak görüşme formunu hazırlamışlardır. Hazırlanan taslak görüşme formu eğitim bilimleri alanında iki uzmana gönderilmiş ve uzman görüşleri alınmıştır. Ayrıca oluşturulan görüşme formu ile iki öğretmenle ön görüşme yapılmıştır. Uzman görüşleri ve ön görüşmeler kapsamında görüşme soruları düzenlenerek son şeklini almıştır. Soruların anlaşılır ve amaca yönelik olduğu kanısına varılarak görüşmelere başlanmıştır. Görüşmelerden önce

öğretmenlere araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında detaylı bilgi verilmiştir. İsimlerinin gizli tutulacağı ve araştırmada kodlarla belirtileceği bilgisi verilmiştir.

Verilerin Analizi

Görüşmelerde elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Öncelikle veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Daha sonra araştırmacılar bir araya gelip benzer kodları birleştirmiş, tekrar eden ya da gereksiz kodları çıkarmış ve farklı kodlar üzerinde görüş birliğine vararak kodlara son halini vermişlerdir. Ardından araştırmacılar tekrar bir araya gelerek kod listesinden kategoriler oluşturmuş ve kategorileri birleştirerek taslak temalar altında toplamıştır.

Bulgular

Verilerin içerik analizi ile ortaya çıkan temal ve kategoriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmenlerin Sosyal Destek Kaynakları Ve Deneyimlerine İlişkin Ortaya Çıkan Tema Ve Kategoriler

Temalar	Kategoriler (destek veren)	Kategoriler (nasıl bir destek)
Duygusal destek	Aile	Duygu paylaşımı
	Arkadaş	Yanında olma
	Meslektaş	İlişkilerin gelişmesi Sağlık ile ilgili paylaşımlar
Bilgisel destek	Sosyal medya-TV	Hastalık sürecine ilişkin bilgi
	Sağlık çalışanı	Kaygıyı hafifletme
	Aile	Görev/sorumluluklara ilişkin bilgi
	Arkadaş	Mesleki gelişim
	RAM	Teknolojik yetersizlik
	Akademisyen	Uzaktan eğitim
	Okul yönetimi	
Araşsal destek	MEB	
	Okul yönetimi	Hijyen malzemeleri bakımından
	Meslektaşlar	Teknik destek
	Aile	Materyal ve kaynak desteği
Hiç kimse	Hiç kimse	Destek verilmemesi İhtiyaç olmaması

Sosyal arkadaşlık desteği	Aile	Açık havada zaman geçirme
	Arkadaş	Evde zaman geçirme
	Komşu	Uzaktan arkadaşlarla görüşme
	Hiç kimse	Spor yapma İş ortamı
Saygı desteği	Meslektaşlar	Motive etme
	Okul yönetimi	İş birliği yapma
	Öğrenciler	Mesleğin önemini anlama
	Aile	Saygısızlığın artması
	Veliler	

Covid 19 süresince öğretmenlerin sosyal desteğe ilişkin deneyimleri beş tema altında toplanmıştır. Bunlar duygusal destek, bilgisel destek, araçsal destek, sosyal arkadaşlık desteği ve saygı desteği temalarıdır. Bu temalar altında öğretmenlerin kimlerden ve nasıl destek aldıklarına ilişkin iki kategori oluşturulmuştur.

Duygusal Desteğe İlişkin Bulgular

Duygusal destek temasında öğretmenler aile, arkadaş ve meslektaşlarından destek aldıklarını belirtmişlerdir. Bu kişilerle duygu ve düşüncelerini paylaştıkları, içinde buldukları durumu kabullenmede birbirlerine destek oldukları, sağlıklarını koruma ve önlem alma konusunda paylaşımda buldukları görülmüştür. Bu kapsamdaki öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

K1: 'Covid sürecinin başında yani şimdiki durumumdan daha endişeli olduğum zamanlarda arkadaşlarımla bu durumu paylaşıyordum. Hepimizin aynı süreçten geçtiğini ve bu durum geçici olduğunu konuşuyorduk. Ayrıca bulunduğumuz durumla ilgili espriler yapıp endişelerimizi azaltıyorduk. Eve kapanma sürecinde arkadaşlarım kadar ailem de bu konuda destek oldular. Tek yüz yüze görüştüğüm kişiler ailemdi.'

K2: 'Covid sürecinde bana ailem (daha çok annem, babam, kardeşim, kuzenlerim ve teyzelerim) ve arkadaşlarım duygusal anlamda destek verdi. Ailem ve arkadaşlarımın desteği sayesinde Covid sürecinin getirdiği zorluklarla daha etkili başa çıkabildiğimi düşünüyorum. Birbirimizle yaşadığımız korkularımızı ve kaygılarımızı konuştuk. Birbirimize alınabilecek önlemler hakkında bilgi verdik.'

Bilgisel Desteğe İlişkin Bulgular

Bilgisel destek çerçevesinde öğretmenler internet aracılığıyla sosyal medya ve televizyondan, sağlık çalışanlarından, ailelerinden, arkadaşlarından, akademisyenlerden, okul yönetimi ve

Milli Eğitim Bakanlığından destek almışlardır. Öğretmenler aşı, ilaç gibi hastalık sürecine ilişkin, kaygıyı hafifletme konusunda, görev ve sorumluluklara ilişkin, mesleki gelişim sağlama, uzaktan eğitim ve teknolojik yetersizler konularında bilgiye ihtiyaç duymuşlardır.

K3: *'İnternet vasıtası ile ulaştım. Bilgi anlamında destek veren olmadı, çevremdekiler de bilgi anlamında yetersizlerdi.'*

K6: *'Lisanstaki hocalarım, lisanstan arkadaşlarım ve ilçemizdeki RAM tarafından yapmam gerekenler konusunda yönlendirildim. Çoğunlukla telefon görüşmesi ve sosyal medya aracılığı ile iletişim kurarken, RAM'daki meslektaşlarım ile yüz yüze konuşabilme imkânı buldum.'*

K13: *'MEB ve Sağlık Bakanlığı'nın kurumlara gönderdiği resmi yazılar ve internet ortamından bilgiye ulaştım.'*

Araçsal Desteğe İlişkin Bulgular

Araçsal destek temasında öğretmenlerin bir kısmı okul yönetiminden, arkadaş ve ailelerinden destek aldıklarını belirtirken bazı öğretmenler de bu konuda herhangi bir destek almadıklarını ya da ihtiyaç durumunun olmadığını ifade etmişlerdir. Araçsal destek kapsamında daha çok okul yönetiminin hijyen malzemelerini temin ettiği ve teknik destek sağladığı, diğer taraftan öğretmenlerin ihtiyaçlarını kendi imkan ve çabaları ile materyal ya da kaynakları sağladıkları görülmüştür.

K7: *'Bu süreçte bana maddi anlamda veya araç-gereç/materyal anlamında destek sağlayan herhangi bir kurum veya kişi olmamıştır. Öğrencilerime yönelik çeşitli materyalleri çevrimiçi ortamda kendim hazırlamaya çalıştım.'*

K10: *'Maddi anlamda destek sağlayan kimse olmadı. Okulda dezenfektan, temizlik ürünleri vb temininde bile sürecin ortalarına kadar aşırı sıkıntı yaşadık.'*

K20: *'Maddi anlamda desteğe ihtiyacım olmadı. İhtiyaç duyduğum kaynakları okulda müdür, özel hayatımda ailem temin etti.'*

Sosyal Arkadaşlık Desteğine İlişkin Bulgular

Öğretmenler sosyal arkadaşlık desteğini ailelerinden, arkadaşlarından ve komşularından almıştır. Bu kapsamda açık havada yürüyüş yaparak, aile ile evde zaman geçirerek, arkadaşlarla çevrim içi görüşme yaparak, spor yaparak ve okul ortamında bulunarak öğretmenler sosyal anlamda deneyimler yaşamıştır.

K21: *'Covid sürecinde normalde görüştüğüm birçok kişi ile görüşmedim, normalde yaptığım ve yapmayı çok sevdiğim birçok şeyi yapmadım maalesef. Sadece ailemle görüştim. Onlarla vakit geçirdim. Onlarla da derslerim varken çocuklarıma bakmaları*

gerektiği için zorunluluktan dolayı, bazen ihtiyaçtan dolayı, bazen de sohbet ederek rahatlamak için görüştim. Zamanımın çoğunu çocuklarımla birlikte evde geçirdim. Benim ders anlattığım saatler, kitap okuma saatlerimiz, onlara etkinlik yaptırdığım saatlerimiz, evde sinema saatlerimiz, kimsenin olmadığı yerlerde ve saatler bisiklet sürme günlerimiz oldu.'

K19: *'Arkadaşlarla görüntülü görüşme yaparak sosyalleştik...'*

K18: *'Covid sürecinde kendi ailemle bol bol vakit geçirdim. Birkaç komşumla yakınlık kurdum.'*

Saygı Desteğine İlişkin Bulgular

Saygı desteği temasında öğretmenler ailelerinden, meslektaşlarından, okul yönetiminden, velilerden ve öğrencilerinden destek almışlardır. Bu kişiler öğretmenleri motive ederek, işbirliği yaparak ve saygı duyarak desteklemişlerdir.

K1: *'...Öğretmenler ve yaptıkları iş çok fazla eleştirildi. Yapılan eleştirilerde en çok desteği yine kendi meslektaşarımdan aldım. Gerek sosyal medyada gerekse yüz yüze ortamlarda birbirimizi destekledik. Yaptığımız için olumlu ve olumsuz taraflarını konuşarak hepimizin hemen hemen aynı durumları yaşadığına değindik.'*

K7: *'Bu süreçte yaptığım işlere değer veren ve bana saygı gösteren kişiler olarak okul müdürümü ve öğrencilerimi örnek verebilirim. Yaptığım çalışmalarda zaman ve mekan anlamında idaremden destek aldım. Öğrencilerimin ise çalışmalarına istekle katılması bana verilen en önemli desteklerdendi.'*

K12: *'Okul idaremiz ve velilerim. Yaptığım çalışmalara bu zor dönemde ellerinden geldiğince katılmaya çalışan velilerim vardı. Okul idaremiz de çalışma sürecinde hem veliye ulaşmak hem de cazip hale getirmek konusunda destek oldu.'*

Öğretmenlerin kendilerine ve yaptıkları işe gösterilen saygının yanı sıra öğretmenlerin uzmanlık alanına müdahale edilmesi, ilişkilerin zayıflaması ve saygısızlığın artması da öğretmenlerin olumsuz deneyimleri olan konular olmuştur.

K3: *'Yoğun zorlama ve bilgisizlik vardı. Uzmanlık alanıma giren birçok konuda gereksiz bir müdahale mevcuttu.'*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Öğretmenler, özellikle pandemi sürecinde daha fazla desteğe ihtiyaç duymuşlardır. Bu desteği de yakın çevrelerindeki eş, dost, aile bireyleri ve meslektaşlardan almışlardır. Ailesinden ve

akranlarından destek alan öğretmenlerin performansı da olumlu yönde etkilenmektedir (Novitasari ve diğerleri, 2021). Taşdan ve Yalçın'ın (2010) araştırmasına göre öğretmenler meslektaşlarından destek aldıkça meslektaşlarına güveni de artmaktadır. Güven temeline dayalı bir çalışma ortamında öğretmenler arasında sosyal ilişkiler de gelişebilir ve işbirliği ve yardımlaşma içinde birbirlerine destek olabilirler. Kişiler desteğe ihtiyaç duyduklarında genellikle en yakınlarına başvurumaktadırlar. Örneğin, Ferguson ve diğerleri (2017) iş yükü stresi yaşayan öğretmenlerin arkadaşlarıyla, aileleriyle ve diğer öğretmenlerle konuşma olasılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fiorilli ve diğerlerine (2017) göre iç destek, akranlar, kıdemli öğretmenler, öğretmenler, başöğretmenler veya psikologlar gibi profesyonel kişiler tarafından sağlanırken, dış destek partnerler ve arkadaşlar gibi özel ağlardan gelir. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin hem iç destek hem de dış destek kaynaklarından yararlandıkları söylenebilir.

Pandemi sürecinde öğretmenler gerek bilgi edinmeyi gerekse materyal desteğini kendi çaba ve imkanları doğrultusunda sağlamışlardır. Vu ve diğerlerinin (2020) çalışmasında Covid-19 pandemi sürecinde öğretmenler büyük oranda herhangi bir destek almadıklarını ifade etmişler. Bu durumun öğretmenlerin iş doyumunu ve mesleki anlamda performansını olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Bu düşüncüyü destekler nitelikte olan Fiorilli ve diğerlerinin (2017) çalışmasında, öğretmenlerin aldıkları sosyal destekten memnuniyet/memnuniyetsizliği tükenmişlik belirtileri ile yordanmıştır. Yellice-Yüksel, Kaner ve Güzeller'in (2011) araştırma sonucuna göre öğretmenlerin yöneticilerden ve meslektaşlarından aldıkları destek, kendilerini mesleklerinde yetkin hissetmelerine, dolayısıyla daha az tükenmişlik yaşamalarına neden olmaktadır. İzgiş'in (2019) araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin algıladıkları sosyal destek arttıkça yaşam doyumunun arttığı ve depresyon düzeyleri düşmektedir. Bu noktada meslektaş ve okul yönetimi desteği alan öğretmenlerin motivasyonlarının artacağı söylenebilir. Ayrıca Uslu'ya (2014) göre örgüt yönetimi ve örgüt içindeki uygulamalar/süreçler ne kadar destekleyici olursa, çalışanlar da kendilerini psikolojik anlamda daha güçlü hissetmekte ve daha pozitif tutum sergileme eğiliminde olurlar. Kinman, Wray ve Strange (2011) sosyal desteğin duygusal tükenme gibi duygusal talepler, kişisel başarı duyguları ve iş tatmini üzerindeki olumsuz etkisini azalttığına dair bazı kanıtlar bulmuşlardır. Öğretmenlerin aldıkları sosyal desteğin hem bireysel hem de okula yönelik duygu, düşünce, tutum ve davranışlar üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Sonuç

Covid sürecinde öğretmenlerin sosyal destek kaynakları ve sosyal desteğe ilişkin deneyimlerine ilişkin bulgulardan hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Covid sürecinde öğretmenler en yakınlarından sosyal destek almışlardır.
- Bilgiye ulaşmada internet kaynaklarını tercih etmişlerdir.
- Materyal ihtiyaçlarını kendi imkanları doğrultusunda karşılamışlardır.
- Öğretmenler sosyal olarak aileleri, arkadaşları ve komşuları ile vakit geçirmeye çalışmışlardır. Bu anlamdaki paylaşımlar öğretmenlere kendilerini daha iyi hissettirmiştir.
- Meslektaşlar, okul yönetimi ve velilerin öğretmenlik mesleğine saygı gösterdikleri ve kolaylaştırıcı bir rol oynadıkları görülmüştür.

Öneriler

Araştırma sonuçları kapsamında araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik bazı öneriler sunulmuştur:

- Meslektaş desteğini artırmak amacıyla mesleki öğrenme toplulukları oluşturulabilir.
- Öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu bilgiyi doğru kaynaklardan alabilmesi için yönlendirme yapılmalı ve okul içi iletişim mekanizmaları sürekli açık tutulmalıdır.
- Okul yöneticileri ve öğretmenler birbirlerinden haberdar ve destek olacak şekilde destek birimi kurulabilir.
- Kurum içinde ve kurumlar arasında öğretmenlerin birbirleriyle deneyim paylaşımı yapabileceği ortamlar oluşturulmalı.
- Araştırmacılara yönelik olarak, sosyal destek kapsamında okul yöneticilerinin görüşleri değerlendirilebilir.
- Öğretmenlerin aldıkları sosyal destek çalışma-yaşam dengesi, stres, iyi oluş, motivasyon, mesleki güçlenme değişkenleri açısından ele alınabilir.

Kaynakça

- Abay, A. (2009). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin psikolojik şiddet algıları ile sosyal destek algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Argon, T. ve Selvi, Ç. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sahip oldukları girişimcilik değerleri ve algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkisi. *International Journal of Social Science*, 6(1), 179-206.

- Alanoğlu, M. (2020). Relationships between teacher candidates' perceived social support levels and attitudes towards learning. *SDU International Journal of Educational Studies*, 7(2), 305-319.
- Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *American Psychologist*, 676-684.
- Cohen, S. ve Wills, T. A. (1985). Stres, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357.
- Demir, S. (2019). Algılanan sosyal desteğin bir çıktısı olarak öz yeterlik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 919-932.
- Duru, E. (2008). Sosyal bağlılık ve sosyal desteğin yalnızlık üzerine doğrudan ve dolaylı rollerinin üniversiteye uyum süreci çerçevesinde incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 29, 13-24.
- Ferguson, K., Mang, C. ve Frost, L. (2017). Teacher stress and social support usage. *Brock Education Journal*, 26(2), 62-86.
- Fiorilli, C., Albanese, O., Gabola, P. ve Pepe, A. (2017). Teachers' emotional competence and social support: Assessing the mediating role of teacher burnout. *Scandinavian journal of educational research*, 61(2), 127-138.
- Goldsmith, D. J. (2004). *Communicating social support*. Cambridge University Press.
- Güney, S. (2012). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- İzgiş, H. (2019). *Bir grup öğretmen algıladıkları sosyal destek ve yaşam doyumu ile depresyon arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karataş, H. (2009). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ve çok boyutlu algılanan sosyal destekleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kassis, W., Graf, U., Keller, R., Ding, K. ve Rohlfs, C. (2019). The role of received social support and self-efficacy for the satisfaction of basic psychological needs in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 42(3), 391-409.
- Kinman, G., Wray, S. ve Strange, C. (2011). Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: The role of workplace social support. *Educational Psychology*, 31(7), 843-856.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi: Kuramlar ve Uygulamaları* (Çev. Edt. G. Arastaman). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Novitasari, D., Asbari, M., Purwanto, A., Fahmalatif, F., Sudargini, Y., Hidayati, L. H. ve Wiratama, J. (2021). The Influence of Social Support Factors on Performance: A Case Study of Elementary School Teachers. *International Journal of Social and Management Studies*, 1(1), 41-52.

- Oğuz, E. ve Kalkan, M. (2014). Öğretmenlerin İş Yaşamında Algıladıkları Yalnızlık İle Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Ilkogretim Online*, 13(3), 787-795.
- Öztürk, A. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları yaşam amaçları ve sosyal desteğin öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı rolü. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 338- 347.
- Russell, D. W., Altmaier, E. ve Van Velzen, D. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of applied psychology*, 72(2), 269-274.
- Sarros, J. C., ve Sarros, A. M. (1992). Social support and teacher burnout. *Journal of Educational Administration*, 30(1), 55-69.
- Şenturan, Ş. (2014). *Örnek olaylarla örgütsel davranış*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Taşdan, M. ve Yalçın, T. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları sosyal destek ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2519-2570.
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 1-11.
- Türköz, S. ve Şahin Kırıl, F. S. (2019). Öğretmen adaylarının öznel iyi oluş, algılanan sosyal destek ve kendini saklama düzeylerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 51-66.
- Uslu, T. (2014). Algılanan örgüt desteğinin yetkinlik ve psikolojik sermaye aracılığıyla performansa aşamalı etkilerinin uluslar ve kültürlerarası farklılaşması. *Research Journal of Business and Management*, 1(1), 54-68.
- Vu, C. T., Hoang, A. D., Than, V. Q., Nguyen, M. T., Dinh, V. H., Le, Q. A. T., Le, T. T. T., Pham, H. H. ve Nguyen, Y. C. (2020). Dataset of Vietnamese teachers' perspectives and perceived support during the COVID-19 pandemic. *Data in Brief*, 31, 1-9.
- Yellice-Yüksel, B., Kaner, S. ve Güzeller, C. (2011). Öğretmenlerin mesleki yetkinlik, mesleki sosyal destek ve tükenmişlik ilişkisinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 1-25.
- Yılmaz, E. ve Aslan, S. (2018). Lise öğretmenlerinde tükenmişlik, iş doyumu ve algılanan sosyal destek: Bursa İli Örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1861-1886.

Türkiye’de Matematik ve Fen Eğitiminde Kaygı Konusunda Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Tematik ve Metodolojik Eğilimleri

Prof. Dr. Cenk KEŞAN
Dokuz Eylül Üniversitesi
cenk.kesan@deu.edu.tr

Dr. Gökçe OK
Dokuz Eylül Üniversitesi
bilgi@gokceok.org

Dr. Öğr. Üyesi Deniz KAYA
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
denizkaya@nevsehir.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de matematik ve fen eğitimi alanlarında kaygı konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin tematik ve metodolojik eğilimlerini belirlemektir. Bu kapsamda, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından 2011-2021 yılları arasında yayımlanmış ve erişim izni olan 91 adet lisansüstü tez çalışmaya dahil edilmiştir. Dokümanların incelenmesinde betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Lisansüstü tezler tematik açıdan amaç, içerik, yayımlanma yılı ve türlerine göre incelenmiştir. Yöntemsel açıdan yaklaşım ve açıklamaları, örneklem düzeyleri, veri toplama araçları ve veri analiz açıklamalarına göre incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, matematik ve fen eğitimindeki kaygı konulu tezlerin düzey belirleme ile değişkenler/ilişkiler temaları altında daha fazla yer aldığı belirlenmiştir. Her iki eğitim alanında da çalışma içerikleri olarak duyuşsal özelliklere daha fazla değinilmiştir. Matematik eğitiminde en fazla lisansüstü tez 2019 yılında yapılmış iken en az tez 2014 yılında yapılmıştır. Fen eğitiminde ise en fazla lisansüstü tez 2019 yılında yapılmış iken en az tez 2011 ve 2017 yıllarında yapılmıştır. Matematik eğitiminde ilişkisel tarama modeli fen eğitiminde ise betimsel tarama modeli daha fazla kullanılmıştır. Her eğitim alanında da örneklem düzeyini çoğunlukla ortaokul öğrencileri oluşturmuş, veri toplama araçları olarak ölçekler ve envanterler kullanılmış, verilerin analizinde nicel kestirimsel ve nicel betimsel analizler sıklıkla tercih edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, matematik ve hem de fen eğitiminde kaygı konusu üzerine yapılan çalışmaların sayısının artırılması özellikle doktora düzeyinde çalışmalara ağırlık verilmesi ve farklı yaklaşım ve analizlere de çalışmalarda yer verilmesi öneri olarak sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Doküman, Duyuşsal, Yöntem, Yükseköğretim

Thematic and Methodological Trends of Postgraduate Theses on Anxiety in Mathematics and Science Education in Turkey

Abstract

The aim of this study is to determine the thematic and methodological trends of postgraduate theses on anxiety in the fields of mathematics and science education in Turkey. In this context, 91 postgraduate theses that were published between 2011-2021 from the National Thesis Center database of the Council of Higher Education and have access permission were included in the study. Descriptive content analysis was used to analyze the documents. Postgraduate theses were examined thematically according to purpose, content, publication year and types. Methodological, according to the approach and explanations sample levels, data collection tools and data analysis explanations were examined. According to the findings, it was determined that the theses on anxiety in mathematics and science education more under the themes of level determination and variables/relationships. In both fields of education, affective features were mentioned more as study contents. While the most postgraduate thesis in mathematics education was done in 2019, the least thesis was done in 2014. In science education, while the most postgraduate thesis was made in 2019, the least thesis was done in 2011 and 2017. In mathematics education, the relational survey model was used more, and in science education, the descriptive survey model was used more. In each field of education, the sample level mostly consisted of middle school students, scales and inventories were used as data collection tools, quantitative predictive and quantitative descriptive analyzes were

often preferred in the analysis of data. According to the findings, it was suggested as a suggestion to increase the number of studies on anxiety in mathematics and science education, to focus on studies at the doctoral level, and to include different approaches and analyzes in studies.

Keywords: Document, Affective, Method, Higher education

Giriş

Özellikle son 50 yıllık süreçte kaygı konusu birçok farklı disiplinde önemli çalışma alanlarından birisi olmuştur. Bu alanlarda kaygı konusu farklı türde değişkenlerle birlikte ele alınmış ve yapısı, ortaya çıkış nedeni ile tedavisi konusunda birtakım kuramlar geliştirilmiştir (Baloğlu, 2001; Dede ve Dursun, 2008). Türk Dil Kurumu güncel sözlüğünde kaygı kelimesinin anlamı olarak üzüntü, endişe duyulan düşünce ve tasa olarak belirtilmektedir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2022). İlgili alanyazın incelendiğinde, kaygı kelimesinin birçok türde ve anlamda ele alındığı görülmektedir. Cüceloğlu (1991), kaygı kelimesini nedeni tam olarak ifade edilemeyen ancak kişiyi tedirgin eden bir his veya mantıklı olmayan korku olarak tanımlamıştır. Scovel (1991) ise kaygıyı psikolojik bir yapı ekseninde ele alarak belli bir olay veya durum karşısında, bireylerin hissettiği endişe verici bir durum olarak belirtmiştir. Bu bakımdan bireylerin kaygı düzeyleri öğrenmesinin önünde önemli bir engel olarak görülmektedir.

Kaygı kavramı matematik ve fen dersleri bağlamında ele alındığında kaygı konusunda çok sayıda çalışmaların olduğu ve bu çalışmalarda hem matematik hem de fen derslerine yönelik kaygı tanımlarının çeşitlilik gösterdiği dikkat çekmektedir. Bu çalışmalarda matematik kaygısı genellikle derse yönelik korku, telaş, tedirginlik, gerginlik, derslerden ve işlemlerden kaçış, derse yönelik duygusal, fiziksel ve zihinsel tepki şeklinde değerlendirilmektedir (Alkan, 2010; Baloğlu, 2001; Smith, 1997; Şahin, 2004; Yenilmez ve Özbey, 2006). Ma ve Xu (2004), matematik dersine yönelik kaygıyı öğrencilerin matematiksel bir görevi yapmaları gerektiği zaman ortaya çıkan rahatsızlık verici duygu olarak belirtmektedir. Bir başka ifade ile bireylerin okul ya da günlük hayatında matematikle ilgili soruların çözümünde ve sayılarla ilgili işlemler yapma durumlarıyla karşı karşıya kaldığında yaşamış olduğu duygusal gerilimlerdir (Hembree, 1990; Tobias, 1993; Yenilmez ve Özabacı, 2003). Fen kaygısı fenle ilgili kavramlardan, bilim insanlarından, bilimsel araçlardan ve etkinliklerinden kaçınma, korkma ve stres yaşama durumu olarak ele alınmıştır (Mallow, 2006; Seligman ve diğer., 2001). Bir başka ifade ile fen kaygısı bilimsel araştırmaları da içeren durumlara tepki verilmesinde hissedilen olumsuzluklar olarak nitelendirmektedir (Oludipe ve Awokoy, 2010). Bu bağlamda gerek matematik gerekse fen kaygısının tanımlarında öğrenenlerin üzerinde önemli bir bileşen olarak karşımıza çıkmaktadır.

Birçok tanımda kaygının olumsuz yönü üzerinde durulduğu dikkat çekmektedir. Her ne kadar kaygı kavramı sahip olduğu anlam yükü bakımından olumsuz etki izlenimi oluştursa da

kişiyi motive eden ve koruyan bir yanı da mevcuttur (Kazan, 2021). Kaygı kaçmak, kaçınmak, tedirginlik ve uzak durulması gereken veya tamamen olumsuz etkileri olan bir duygu olarak ele alınmamalıdır (Yolagiden ve Bektaş, 2018). Eğer kaygı doğru bir şekilde yönlendirilirse olumlu etkileri de olan bir duygu yüküne dönüşebilir ve kişinin kendi potansiyelinin daha üstünde bir başarı elde etmesine yardımcı olabilir (Aytekin ve diğer., 2017). Ancak kaygı durumu belli bir eşğin üstünde yer alırsa bireylerin sağlıklı düşünebilmesi önündeki en önemli engellerden biri haline dönüşerek yapabileceği birçok şeyi yapamamasına neden olabilir (Öner ve Le Compte, 1998). Özellikle matematik ve fen öğretim kaygısı kontrol edilemez seviyelerin üzerine çıkarsa öğretim faaliyetlerini de engellemektedir (Türkmenoğlu ve diğer., 2019). Birçok çalışmada, matematik ve fen kaygısının öğrencilerin başarılarını olumsuz yönde etkilediği bilinmektedir (Ader, 2004; Akgün ve diğer., 2007; Haşiloğlu ve Gögebakan, 2021; Kutluca ve diğer., 2015; Seligman ve diğer., 2001; Türkmenoğlu ve diğer., 2019; Yenilmez ve Özbey, 2006; Yolagiden ve Bektaş, 2018). Bu yüzden hem matematik hem de fen bilimlerinin anlamlı öğrenilmesindeki önemli engellerden biri olarak anılan kaygı, yıllardır bu alanlarda süregelen sorunlardan biridir.

İlgili alanyazın araştırma konusu ekseninde irdelendiğinde, matematik kaygısı üzerine yapılan çalışmalarda çoğunlukla nicel yöntemlerin kullanıldığı, hedef kitle olarak ortaokul öğrencilerinin, veri toplama aracı olarak ölçeklerin ve analiz türü olarak t-testi ve ANOVA'nın kullanıldığı belirlenmiştir (Baylan, 2020; Toptaş ve Gözel, 2018). Sonuç olarak, kaygı konusu üzerine yapılan araştırmalarda gösteriyor ki birçok öğrenci için hem matematik hem de fen alanları, anlaşılmasında sıkıntılar yaşanan ve olumsuz tutumlar geliştirilen derslerin başında gelmektedir. Bu iki öğrenme alanında kaygı konusunda yapılan çalışmaların içerikleri analiz edildiği sınırlı sayıda çalışma olması bu tür çalışmaların gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Yıllar içerisinde kaygı konusunu ele alan çalışmaların eğilimlerinde ne gibi değişikliklerin olduğunun bilinmesine ayrıca ulaşılan veriler ışığında nitelikli çalışmaların geliştirilmesine önemli katkıları olacaktır. Aynı zamanda hem matematik hem fen eğitiminde kaygı konusu üzerine yapılan çalışmaların belirli periyotlarla izlenmesinin devamlılık arz etmesi de çalışmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, çalışmada aşağıdaki alt problemlere yanıtlar bulunmaya çalışılmıştır:

1. Türkiye’de matematik ve fen eğitiminde kaygı konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin tematik açıdan genel özellikleri nelerdir? a) Lisansüstü tezlerde hangi amaçlar hedeflenmiştir? b) Lisansüstü tezlerde hangi içeriklere yer verilmiştir? c) Lisansüstü tezler yıllara göre nasıl dağılım göstermiştir? d) Lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımı nasıldır?
2. Türkiye’de matematik ve fen eğitiminde kaygı konusunda yapılmış tezlerin metodolojik açıdan genel özellikleri nelerdir? a) Lisansüstü tezlerin yaklaşımları ve yaklaşım

açıklamaları nelerdir? b) Lisansüstü tezlerin örneklem düzeyleri nasıl dağılım göstermektedir? c) Lisansüstü tezlerin veri toplama araçları nelerdir? d) Lisansüstü tezlerin veri analiz açıklamaları nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, 2011-2021 yılları arasında matematik ve fen eğitimi alanlarında kaygı konusu üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin tematik ve metodolojik eğilimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada, veri toplama tekniği olarak doküman incelenmesi kullanılmıştır. Doküman incelenmesi, araştırma ortamındaki katılımcıların değerlerini ve inançlarını tasvir etmede zengin ve fazla göze çarpmayan bir tekniktir (Marshall ve Rossman, 2006). Veri tabanından elde edilen dokümanların incelenmesinde betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel içerik analizi belirlenen durum üzerinde yapılan çalışmaların eğilimlerinin bir düzen dahilinde ancak yorumlanmış bir biçimde okuyuculara sunulduğu bir analiz türüdür (Çalık ve Sözbilir, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışma kapsamında Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri bankasında (www.tez.yok.gov.tr) kaygı konusunda erişime izinli lisansüstü tezler belirli başlıklar altında araştırılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama sürecinde, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez merkezi gelişmiş tarama modülünde 2011-2011 yılları arasında kaygı konusunda yapılmış ve erişim izni bulunan lisansüstü tezlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu durum araştırmaya konu olan lisansüstü tezlerin öncelikli kriterleri olmuştur. Çalışmaya dahil edilecek verilerin seçimine geçmeden önce ilgili alanyazındaki kaygı konulu makaleler, derlemeler, kitaplar, tezler vb. dokümanlar incelenerek anahtar kelimelerin neler olabileceği belirlenmeye çalışılmıştır. Ön incelemeler neticesinde, anahtar kelimeler olarak *kaygı*, *kaygısı*, *kaygısının* ile *kaygının* sözcükleri belirlenmiştir. Ayrıca kaygı sözcüğünün İngilizce karşılığı *anxiety* sözcüğü de taramada kullanılarak daha fazla teze ulaşma anlayışla hareket edilmiştir. Yapılan bu işlemlerin ardından veri bankasından ulaşılan tezler araştırmacı adı/soyadı ile yayınlanma tarihlerine göre bilgisayarda oluşturan dosya içerisinde tek tek kayıt altına alınmıştır. Kayıt işlemi her bir çalışmaya kod verilerek yapılmıştır. Matematik ve fen eğitimi ile ilişkili olup olmadığına göre yapılan tasnifleme işlemi gözden kaçan bir durum olmaması için araştırmacılar tarafından iki kere tekrar edilmiştir. Tasnifleme işleminin ardından tez adının, tez amacının, tezin yayın yılının ve türünün yer aldığı tanımlayıcı bilgiler ile metodunun, veri toplama aracının, örneklem düzeyinin ve veri analiz açıklamasının olduğu bilgiler ayrıntılı şekilde tasnifleme formuna kaydedilmiştir. Tasnif formunun içeriğinin

belirlenmesinde alanyazında benzer çalışmalarda kullanılmış olan formların içerikleri de dikkate alınarak çalışmanın dış geçerliliğine katkı bulunulmak istenmiştir (Sözbilir ve diğer., 2012). Araştırmanın amaçları doğrultusunda veri tabanından indirilen tezlerin tasnifleme işleminin iç güvenilirliği artırmak amacıyla farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinde görevli iki öğretim üyesi bu aşamada görev almıştır. İki araştırmacı tarafından yapılan sınıflandırılmanın uzlaşma yüzdesi $Güvenirlilik\ Katsayısı = \frac{Görüş\ Birliği}{(Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı)} \times 100$ formülü ile hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Kodlayıcılar arası uzlaşma yüzdesi her bir problem cümlesi için %92 ve üzeri bulunmuştur. Anlaşmazlık bulunan çalışmalar birlikte tekrardan gözden geçirilerek ortak uzlaşa sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında, erişim izni olan 91 adet tez analiz edilmiştir. Tezlerin 68 adeti matematik, 23 adeti fen bilimleri eğitimine aittir. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi beş adımda gerçekleştirilmiştir. Birinci adımda, matematik ve fen bilimleri eğitiminde yapılmış ve araştırmanın hedefine uygun olan tezler araştırmacı adları/soyadları, yayınlanma yılı ve türü bakımından bilgisayar ortamında oluşturulan dosyaya kaydedilmiştir. Sonrasında tezler gruplandırılarak her biri numaralandırılmıştır. Tezlere numara verilmesindeki temel gerekçe ise analiz sürecinde kolaylık sağlamaktır. Bir diğer adımda ise çalışmaların tematik ve metodolojik özellikleri kapsamında elde edilen veriler her bir eğitim alanı için tasnif formuna işlenmiştir. Bu forma lisansüstü tezlerin belirlemiş olduğu amaçları, ele aldıkları konular, yayın yılları ve türleri, alanları, yaklaşımları ve yaklaşımlara ait açıklamalar, örneklem düzeyleri, veri toplama araçları, veri analiz açıklamalarına bilgiler her bir eğitim alanı için farklı olacak şekilde işlenmiştir. Bir diğer adımda ise her bir lisansüstü tezin araştırma problemi ile alt problemlerine göre elde edilen veriler temalar ve kategoriler altında işlenmiştir. Sonrasında ise kodlayıcılardan elde edilen geri dönütler karşılaştırılarak tablolara ve grafiklere dönüştürülmüştür. Son adımda ise betimsel analizleri yapılan matematik ve fen eğitimindeki kaygı konulu tezler belirlenen temalar, konu dağılımları, alt konu dağılımları ile kategorilerine göre oluşturulan tablolar ve grafikler yardımıyla raporlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, belirlenen amaca uygun olarak ulaşılan bulgular iki başlık halinde ele alınmıştır. Birinci başlıkta, kaygı konusu üzerine yapılmış tezlerin tematik açıdan genel özelliklerinin neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bölüm üç aşamadan meydana gelmektedir. Bu aşamalar: değinilen temalar, benimsenen çalışma konuları, yayınlanma yılları

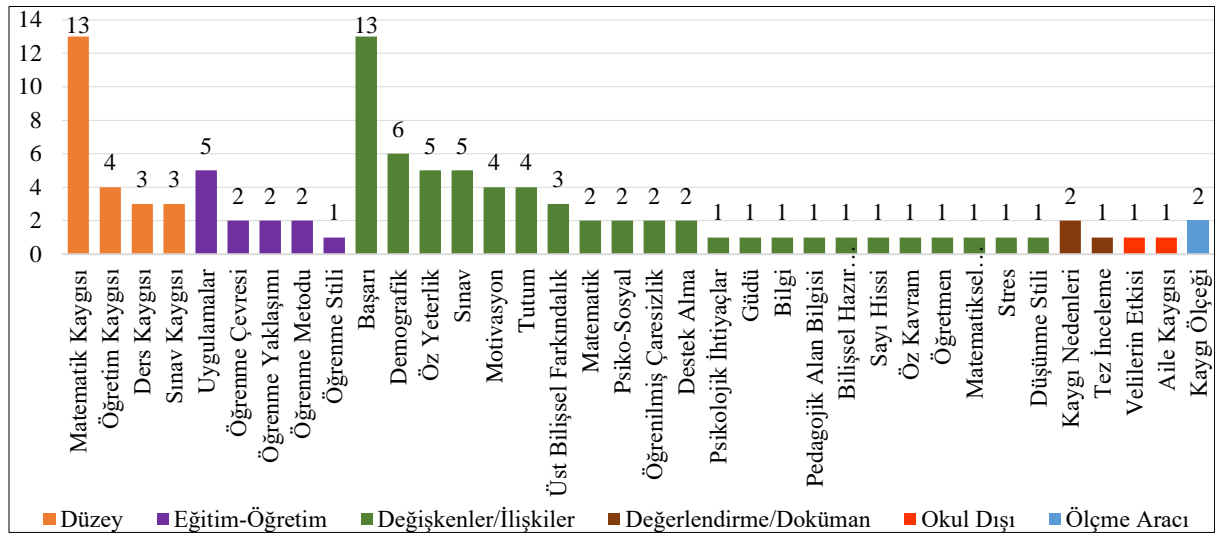
ve türleridir. İkinci bölümde kaygı konusunda yapılmış tezlerin yöntemsel açıdan özelliklerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. İkinci bölüm dört aşamadan meydana gelmektedir. Bu aşamalar: tezlerin yaklaşımları ve açıklamaları, örneklem düzeyleri, veri toplama araçları ve veri analiz açıklamalarıdır.

Kaygı Konusunda Yapılmış Tezlerin Tematik Özellikleri

Tezlerde değinilen temaların tespit edilmesi. Matematik eğitiminde kaygı konulu çalışmalar temel amaçlarına göre düzey belirleme, eğitim-öğretim faaliyeti, değişkenler/ilişkiler, değerlendirme/doküman, okul dışı ile ölçme araçları şeklinde altı tema altında toplanmıştır. Fen eğitimindeki temalar ise düzey belirleme, eğitim ve öğretim faaliyetleri, değişkenler/ilişkiler, karşılaştırma, okul dışı ile ölçme araçlarıdır.

Şekil 1

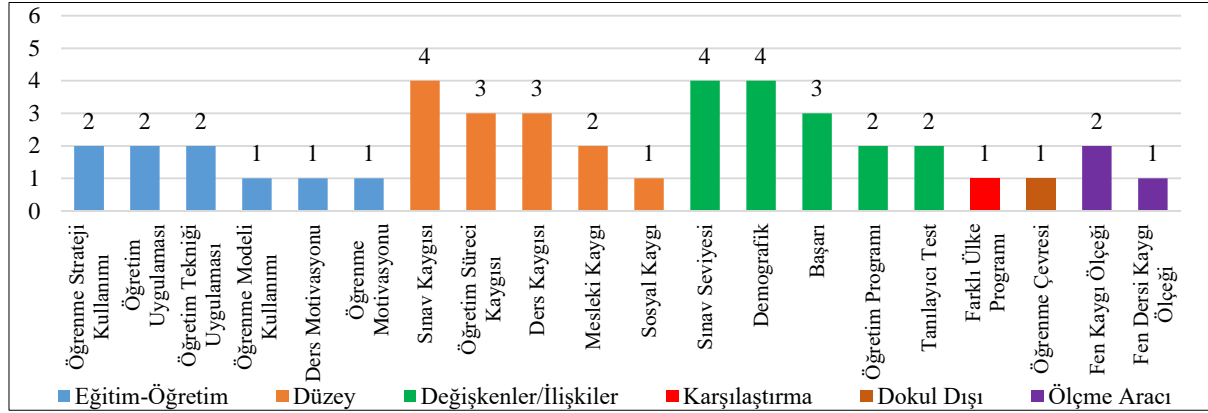
Matematik Eğitiminde Kaygı Konulu Tezlerdeki Temalar



Şekil 1 incelendiğinde, matematik eğitiminde kaygı konulu tezlerde matematik kaygısı (13), başarı (13), demografik özellikler (6), öz-yeterlik (5), sınav (5), uygulama (5), motivasyon (4), tutum (4) ile öğretim kaygısı (4) içeren çalışmalarının sıklıkla tercih edildiği görülmektedir.

Şekil 2

Fen Eğitiminde Kaygı Konulu Tezlerdeki Temalar



Şekil 2 incelendiğinde, fen eğitiminde kaygı konulu tezlerde en fazla sınıf düzeyi (4), demografik özellikler (4), sınav kaygısı (4), başarı (3), öğretim süreci kaygısı (3), ders kaygısı (3) içerikli çalışmaların sıklıkla kullanıldığı görülmektedir.

Tezlerdeki çalışma içeriklerinin tespit edilmesi. Matematik ve fen eğitimi alanında kaygı konusunda yapılmış tezlerin çalışma içeriğini tespit etmede araştırmanın önemi başta olmak üzere yöntemleri, veri toplama araçları, ekleri, veri toplama ve uygulama süreçleri detaylı bir şekilde incelenmiştir. Her araştırma için konu alanı çerçevesi oluşturularak belirlenen içerikler bu çerçeveye uygun şekilde değerlendirilmeye tabi tutulmuştur. Matematik ve fen eğitiminde kaygı konulu çalışmaların psikolojik faktörler, süreç, materyal ve yaklaşım olmak üzere dört tema altında birleştiği görülmektedir.

Tablo 1

Matematik ve Fen Eğitimindeki Kaygı Konulu Tezlerdeki Çalışma İçerikleri

Genel Temalar	Matematik Eğitimi		Fen Eğitimi	
	Alt Konular	f	Alt Konular	f
Psikolojik Faktörler	Duyuşsal Özellikler	48	Duyuşsal Özellikler	11
	Bilişsel Özellikler	1	Bilişsel Özellikler	1
Süreç	Kodlama Öğretim Süreci	1	Öğretim Deney Süreci	1
	Kaygı Nedenleri	3	STEM Eğitimi	1
	Kavramsal ve İşlemsel Bilgi	1		
	Etkinlik Süreci	1		
	Geometri Kaygı Ölçeği	1	Değerlendirme Ölçeği	1

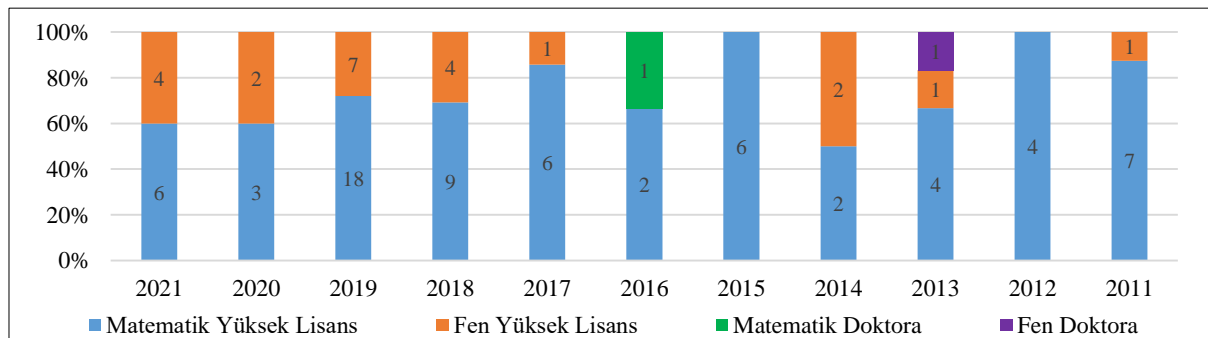
Materyal	Çalışma İncelemesi	1	Kaygı Ölçeği	2
	Matematik Kaygı Ölçeği	1		
Yaklaşım	Çoklu Zekâ Kuramı	1	Başa Çıkma Stratejisi	1
	Etkinlik Temelli Öğretim	1	Mobil Uygulamalar	1
	Küme Destekli Bireyselleştirilmiş	1	Öz Düzenlemeli Öğrenme	2
	Web ile Zenginleştirilmiş Öğretim	1	Duyuşsal Öğrenme	1
	Zenginleştirilmiş Eğitim Programı	1	Öğrenci Takım Tekniği	1
	Yaratıcı Drama Metodu	1	Farklı Deney Tür Kullanımı	1
	Öğrenme/Düşünme Stili	2	Kuantum Öğrenme Yaklaşımı	1
	Kuantum Öğrenme Yaklaşımı	1		
	Problem Temelli Öğrenme	1		
	Ayrılıp Birleşme Tekniği	1		

Tablo 1 incelendiğinde, matematik ve fen ile ilgili tezlerde kaygı konusu ile tercih edilen çalışma içeriklerin çoğunlukla psikolojik faktörler altında duyuşsal özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Özellikle matematik eğitimindeki kaygı konulu tezlerin (48) büyük bir bölümü duyuşsal özellikler içeren konu türlerine sahiptir. Benzer şekilde, fen eğitimindeki kaygı konulu tezlerin (11) de çoğunluğu duyuşsal özellikler içermektedir.

Tezlerin Yıllarına ve Türlerine Göre Dağılımlarının Tespit Edilmesi. Türkiye’de matematik ve fen eğitimi alanında kaygı konusunda yapılmış tezlerin yayınlanma yıllarına ve türlerine (yüksek lisans ve doktora) göre dağılımı aşağıdaki grafikte gösterilmiştir.

Şekil 3

Tezlerin Yıllara Ve Türlerine Göre Dağılımı



Şekil 3 incelendiğinde, kaygı konulunu matematik eğitiminde en fazla lisansüstü tez 2019 yılında yapılmış iken en az tez 2014 yılında yapılmıştır. Fen eğitiminde en fazla lisansüstü tez 2019 yılında yapılmış iken en az tez 2011 ve 2017 yıllarında yapılmıştır. 2012, 2015 ve 2016

yıllarında fen eğitiminde kaygı konusu içeriğine sahip lisansüstü teze rastlanılmamıştır. Matematik eğitiminde doktora 2016 yılında, fen eğitiminde ise 2013 yılında yürütülmüştür.

Kaygı Konusunda Yapılmış Tezlerin Metodolojik Özellikleri

Bu bölümde, matematik ve fen eğitiminde kaygı konusu üzerine yapılmış tezlerde yer alan yaklaşımlara, yaklaşım açıklamalarına, örneklem düzeylerine, veri toplama araçlarına ve veri analiz açıklamalarına değinilmiştir.

Tezlerde kullanılan yaklaşımlar ve açıklamalarının tespit edilmesi. Matematik ve fen eğitimi alanlarında kaygı konusu üzerine yapılmış tezler yaklaşımları bağlamında, nicel, nitel ve karma yöntemler olmak üzere üç kategoride toplanmıştır. Nicel bölümde 4, nitel bölümde 2 ve karma bölümde 6 başlık bulunmaktadır.

Tablo 2

Matematik ve Fen Eğitimindeki Kaygı Konulu Tezlerdeki Yaklaşımlar ve Açıklamaları

Yaklaşım	Yaklaşım Açıklamaları	Matematik Eğitimi (f)	Fen Eğitimi (f)
Nicel	Genel/Betimsel Tarama	17	9
	İlişkisel Tarama	37	4
	Deneysel	7	6
	Nedensel-Karşılaştırma	1	-
Nitel	Eylem Araştırma	1	-
	Belgesel Tarama	1	-
Karma	Tarama + Görüşme	2	-
	Gömülü (İç İçe)	1	-
	Deneysel + Görüşme	1	2
	Açıklayıcı (Sıralı)	-	1
	Tarama + Görüşme	-	1
	Birleştirme (Çeşitleme)	-	1

Tablo 2 incelendiğinde, matematik eğitiminde nicel yaklaşımlar içerisinde ilişkisel tarama modelinin (37) daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Betimsel tarama (17), deneysel (7) ile nedensel karşılaştırma (1) nicel yaklaşımlı desenler de kullanılmıştır. Nitel yaklaşım içerisinde az sayıda olsa da eylem (1) ve belgesel tarama (1) desenli çalışmalar yapılmıştır. Karma yaklaşımlar içerisinde tarama + görüşme (2), gömülü (iç içe) (1) ve deneysel + görüşme (1) desenli çalışmalar yapılmıştır. Fen eğitiminde de nicel yaklaşımların daha fazla olduğu

görülmektedir. Betimsel tarama (9), deneysel (6) ile ilişkisel tarama (4) desenli çalışmalar yapılmıştır. Karma yaklaşımlar içerisinde ise deneysel + görüşme (2), açıklayıcı (1), tarama + görüşme (1) ile birleştirme (çalıştırma) (1) desenlerinde çalışmalar yapılmıştır.

Tezlerde kullanılan örneklem düzeylerinin tespit edilmesi. Matematik ve fen eğitim alanlarında yürütülmüş tezler örneklem düzeyleri bağlamında; öğrenciler, öğretmen ve diğer (doküman incelenmesi, veliler) olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır. Tezlerin kategorilere göre açıklamaları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3

Matematik ve Fen Eğitimindeki Kaygı Konulu Tezlerdeki Örneklem Düzeyleri

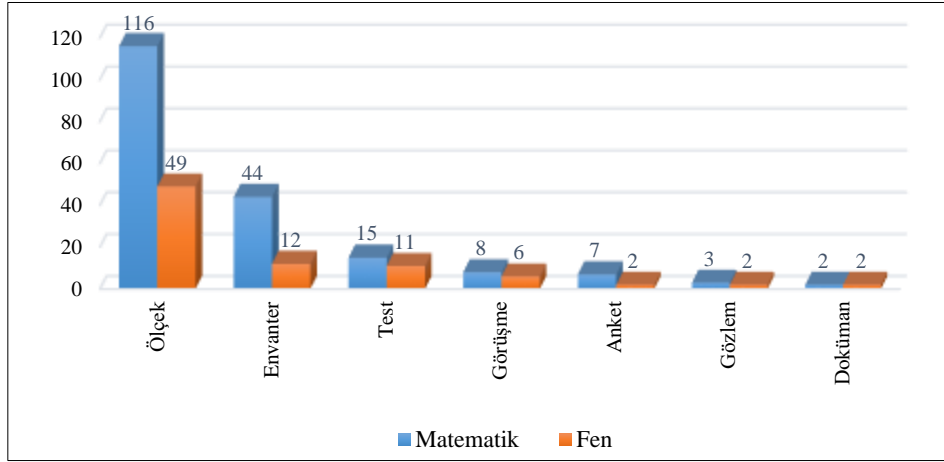
Örneklem Grubu	Örneklem Düzeyi	Matematik Eğitimi (f)	Fen Eğitimi (f)
Öğrenci	İlkokul (1-4) Öğrencileri	13	3
	Ortaokul (5-8) Öğrencileri	32	10
	Ortaöğretim (9-12) Öğrencileri	8	1
Öğretmen	Lisans (1-4) Öğrencileri	9	7
	İlkokul (1-4) Öğretmenleri	4	2
	Ortaokul (5-8) Öğretmenleri	2	1
Diğer	Doküman İncelenmesi	1	1
	Veliler	2	1

Tablo 3 incelendiğinde, hem matematik (32) hem de fen eğitiminde (10) sıklıkla tercih edilen örneklem düzeyi ortaokul öğrencileridir. Matematik eğitiminde ilkokul öğrencileri (13), lisans öğrencileri (9) ile ortaöğretim öğrencileri (8) de örneklem düzeyleri olarak çalışlarda yer verilmiştir. Fen eğitiminde ise lisans öğrencileri (7), ilkokul öğrencileri (3) ile ortaöğretim öğrencileri (1) örneklem düzeyleri olarak çalışmalarda yer almıştır.

Tezlerde kullanılan veri toplama araçlarının tespit edilmesi. Matematik ve fen eğitim alanlarında kaygı konusunda yapılmış tezlerin veri toplama araçları incelendiğinde ölçek, test, envanter, görüşme, doküman, gözlem ve anket olmak üzere yedi kategori altında toplandığı tespit edilmiştir. Aşağıdaki şekilde bu tezlerin kategorilere göre açıklamaların nasıl olduğu belirtilmiştir.

Şekil 4

Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

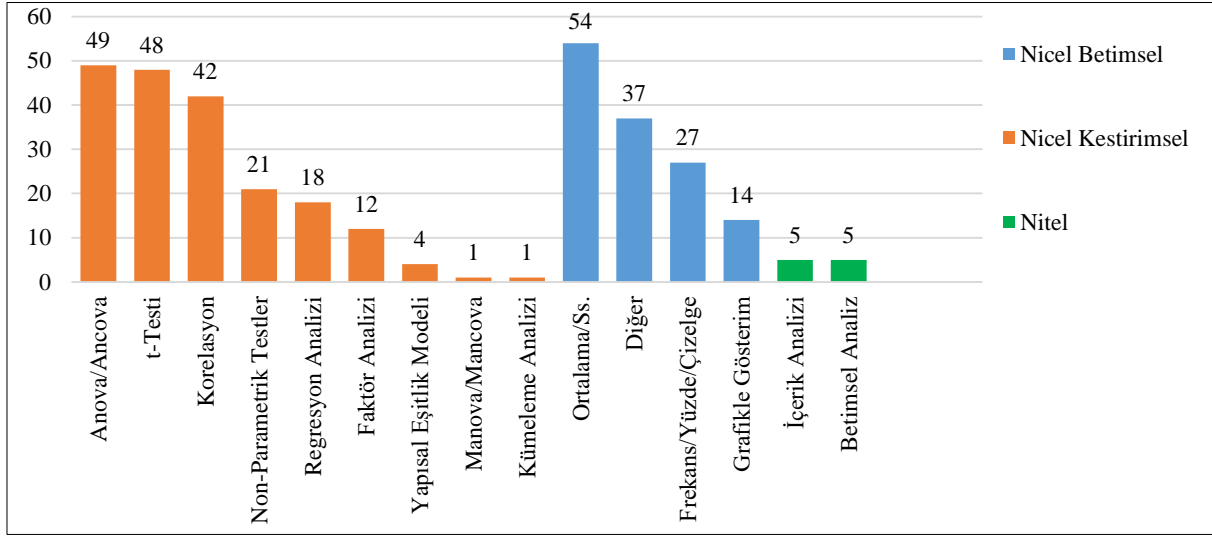


Şekil 4 incelendiğinde, matematik eğitiminde veri toplama aracı olarak ölçeklere (116) daha fazla yer verilmiştir. Ölçekleri sırasıyla envanterler/formlar (44), testler (15), görüşmeler (8), anketler (7), gözlemler (3) ve dokümanlar (2) takip etmektedir. Ölçekler içerisinde en fazla kaygı ölçeği (63), tutum ölçeği (16), öz yeterlik ölçeği (8) ile motivasyon ölçeği (7) başı çekmektedir. Envanter/formlar içerisinde ise kişisel bilgiler formu (32), sınav kaygısı (3), öğrenme stili (2) ile farkındalık envanteri (2) daha fazla tercih edilmiştir. Testler içerisinde ise başarı testi (9), işlemsel (1) ve kavramsal (1) bilgi gibi testler tercih edilmiştir. Görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşmeler (8) şeklinde gerçekleştirilirken anketler ise tespit (4), tutum (1), kaygı (1) ve öz yeterlik (1) yardımıyla toplanmıştır. Gözlemlerin tamamında gözlem formu ve notları (3) kullanılmışken dokümanlar olarak tezler ve makaleler (2) incelenmiştir. Diğer yandan fen eğitiminde de en fazla veri toplama aracı olarak ölçekler (49) kullanılmıştır. Bunu sırasıyla envanterler (12), testler (11), görüşmeler (6), anketler (2), gözlemler (2) ve dokümanlar (2) takip etmiştir. Ölçekler içerisinde en fazla kaygı ölçeği (28), tutum ölçeği (6) ile öz-yeterlik (5) ölçekleri takip etmiştir. Envanterler/formlar içerisinde çoğunlukla kişisel bilgi formu (11) kullanılmıştır. Testler incelendiğinde başarı testlerin (9) daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Görüşmeler yarı yapılandırılmış (6) görüşmeler şeklinde gerçekleştirilmiştir. Anketlerde tespit anketleri (2), gözlemlerde gözlem formları (2) ve dokümanlarda ise tezler (2) tercih edilmiştir.

Tezlerin veri analiz açıklamalarının tespit edilmesi. Matematik ve fen eğitimi alanlarında yapılmış lisansüstü tezlerin veri açıklamaları incelendiğinde, nicel betimsel, nicel kestirimsel ve nitel olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır. Aşağıdaki tabloda tezlerin kategorilere göre açıklamaları belirtilmiştir.

Şekil 5

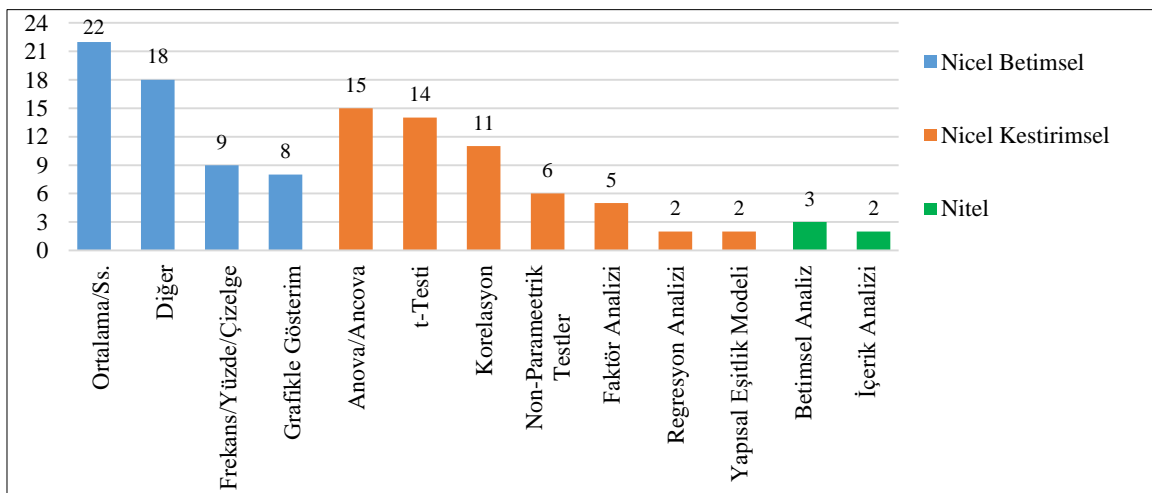
Matematik Eğitimi Tezlerinin Veri Analiz Açıklamalarına Göre Dağılımı



Şekil 5 incelendiğinde, matematik eğitiminde veri analizi genellikle nicel kestirimsel analizlerden oluşmaktadır. Nicel kestirimsel analizler içerisinde ise ANOVA/ANCOVA (49), t-testi (48), korelasyon (42), non-parametrik testler (21) ile regresyon analizleri (18) daha fazla tercih edilmiştir. Nicel betimsel analizler içerisinde ortalama/standart sapma (54), diğer (basıklık, çarpıklık, güçlük, ayırt edicilik vb.) (37) ile frekans/yüzde/çizelge (27) kullanılmıştır.

Şekil 6

Fen Eğitimi Tezlerinin Veri Analiz Açıklamalarına Göre Dağılımı



Şekil 6 incelendiğinde, fen eğitiminde veri analizi genellikle betimsel ve nicel kestirimsel analizlerden oluşmaktadır. Nicel betimsel analizler içerisinde ise ortalama/standart sapma

(22), diğer (basıklık, çarpıklık, güçlük, ayırt edicilik vb.) (18) ile frekans/yüzde/çizelge (9) kullanılmıştır. Nicel kestirimsel analizler içerisinde ANOVA/ANCOVA (15), t-testi (14), korelasyon (11), non-parametrik testler (6) ile faktör analizleri (5) daha fazla tercih edilmiştir. Az sayıda da olsa nitel analizlerden betimsel (3) ile içerik (2) analizler kullanılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada, Türkiye’de matematik ve fen eğitiminde kaygı konusunda yapılmış tezler tematik ve metodolojik özelliklerine göre incelenmiştir. Matematik eğitimi tezlerinin amaçları; düzey belirleme, eğitim-öğretim faaliyetleri, değişkenler/ilişkiler, değerlendirme/doküman, okul dışı katılımcılar ile ölçme araçları geliştirme temaları altında toplanmıştır. Bu temalarda başarı değişkeni ile matematik kaygısı kategorileri altında daha fazla çalışmanın yapıldığı belirlenmiştir. Alanyazında yapılan benzer çalışmada da kaygı konusunun çoğunlukla çeşitli değişkenlerle ele alındığı belirlenmiştir (Baylan, 2020; Toptaş ve Gözel, 2018). Bu bakımdan kaygı konusu ele alınırken değişkenlerin nitelikleri de oldukça önemli hale gelmektedir. Bu yüzden yeni yaklaşımların öğrencilerin kaygıları üzerindeki etkisini konu edinen çalışmalara ağırlık verilmesi yararlı olabilir. Fen eğitimindeki tezler amaçlarına göre, düzey belirleme, eğitim-öğretim faaliyetleri, değişkenler/ilişkiler, karşılaştırma, okul dışı öğrenme ortamı ile ölçme araçları geliştirme temaları altında toplanmıştır. Bu temalarda sınav kaygısı, sınıf düzeyi ile demografik değişkenler kategorileri altında daha fazla çalışmalar yapılmıştır. Bu bulgulara göre hem matematik hem de fen eğitiminde kaygı konusu üzerine yürütülen çalışmaların çoğunlukla düzey belirleme, değişkenler ve ilişkiler yardımıyla ele alındığı dikkat çekmektedir. Çalışmalarda çoğunlukla öğrencilerin kaygı düzeyleri, öğretim uygulamalarının öğrencilerin kaygıları üzerindeki etkisi, başarı, demografik özellikler, sınıf düzeyi gibi değişkenlerle ilişkisi konu edinilmiştir. Nitekim kaygı konusunda yapılan çalışmalar kaygının çok yönlü özelliğinden dolayı çeşitli değişkenlerin varlığına ihtiyaç duyduğunu göstermektedir (Yenilmez ve Özbey, 2006). Bu bakımdan yapılan çalışmaların çoğunlukla değişkenler yardımıyla ele alınması ve kaygının etkilerinin belirlenmeye çalışması beklenen bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Matematik ve fen eğitiminde kaygı konusunda yapılan tezlerin içeriklerinde çoğunlukla öğrencilerin duyuşsal özelliklerine (kaygı, tutum, motivasyon vb.) yer verilmiştir. Bunun yanı sıra hem matematik hem de fen eğitimde farklı yaklaşımlar ile yapılan öğretim uygulamalarının öğrencilerin kaygıları üzerindeki etkisi de çalışmaların içeriklerinde yer almıştır. Kaygının bir olay karşısında bireyler tarafından hissedilen endişe hali olması düşünüldüğünde çalışmalarda duyuşsal özelliklere doğru bir eğilim gösterilmesi de kaçınılmaz olmaktadır (Scovel, 1991).

Matematik eğitimindeki tezlerin içerikleri; çoklu zekâ kuramı, etkinlik temelli, küme destekli bireyselleştirilmiş, web ile zenginleştirilmiş, zenginleştirilmiş eğitim programı, yaratıcı drama metodu, öğrenme/düşünme stili, kuantum öğrenme yaklaşımı, problem temelli, ayrılıp birleşme şeklindedir. Fen eğitimindeki tezlerin içerikleri ise başa çıkma stratejisi, mobil uygulamalar, öz düzenleme öğrenme, duyuşsal öğrenme, öğrenci takım tekniği, farklı deney türlerinin kullanımı ile kuantum öğrenme yaklaşımlarından oluşmaktadır. Buna göre, özellikle son yıllarda yapılan çalışmalarda farklı öğretim yaklaşımlarına yer verilerek öğrencilerin kaygı düzeylerindeki değişimlerin ele alınması olumlu bir gelişme olmakla birlikte bu yaklaşımların çeşitliliğinin de artırılması yararlı olacaktır.

Matematik eğitiminde kaygı konusunda yapılmış tez sayısı 2019 yılında en fazla olurken en az 2014 yılında olmuştur. Fen eğitiminde en fazla lisansüstü tez 2019 yılında yapılmış iken en az tez 2011 ve 2017 yıllarında yapılmıştır. 2012, 2015 ve 2016 yıllarında fen eğitiminde kaygı konusu içeriğine sahip lisansüstü teze rastlanılmamıştır. Gerek matematik gerekse fen eğitiminde kaygı konusu üzerine yapılan yüksek lisans ve doktora düzeyindeki çalışmalarının sayısının arzu edilen düzeyde olmadığı söylenebilir. Geçmiş dönemleri kapsayan çalışmalarda da özellikle doktora düzeyindeki çalışmaların sayısının yeterli olmadığı ve kaygı konusunda doktora düzeyinde çalışmalara daha fazla ağırlık verilmesi gerektiği özellikle vurgulanmıştır (Baylan, 2020; Toptaş ve Gözel, 2018; Yaşar ve Papatğa, 2015). Çalışmanın ulaşılan bulguları da araştırmacıların kaygı konusuna yeterince yönelmediklerini göstermektedir.

Matematik ve fen eğitiminde yapılan çalışmalarda nicel yaklaşımlarının ağırlıkta olduğu belirlenmiştir. Bu yaklaşımlar içerisinden ilişkisel tarama, genel/betimsel tarama ve deneysel araştırmalar ön plana çıkmaktadır. Gerek matematik gerekse fen eğitime yönelik yapılan çalışmalarda nicel yöntemlerin yer aldığı araştırma desenlerine ağırlık verildiği görülmektedir (Toptaş ve Gözel, 2018; Yaşar ve Papatğa, 2015). Dolayısıyla her iki eğitim alanında da nicel yaklaşımların fazla olması şaşırtıcı bir durum olarak görülmemektedir. Matematik eğitiminde az sayıda olsa da nitel ve karma yaklaşımlara da yer verilmiş ancak fen eğitiminde nitel bir çalışmamaya rastlanılmamıştır. Bu bakımdan nitel ve karma yaklaşımlara ağırlık verilmesi çalışmaların içeriğinin zenginleşmesi açısından değerlidir.

Araştırmanın bulgularından birisi de örneklem düzeyi olarak ortaokul öğrencileri ile fazla çalışılmış olmasıdır. Toptaş ve Gözel'e (2018) göre kaygı konusunda ortaokul düzeyinde öğrencilere daha fazla yer verilmesinin en önemli nedenleri arasında liseye geçiş sınavının olmasından dolayı öğrencilerin daha çok kaygılı olmasıdır. Bir diğer neden ise araştırmacıların kullandıkları ölçme araçlarına bağlı olarak ortaokul düzeyindeki yer alan öğrencilerle çalışmak

zorunda kalmaları olabilir. Matematik ve fen kaygısı konusunda yapılan çalışmalarda en fazla lise düzeyindeki öğrencilerle çalışma yürütülmesi beklenmiş fakat bu örneklem düzeyindeki çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Bu durumun en önemli gerekçesi ise üniversiteye giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin daha çok matematik ve fen kaygısı yaşayabilecekleri ihtimalinin olmasıdır (Toptaş ve Gözel, 2018). Tezler kullanılan veri toplama araçları bağlamında incelendiğinde, ölçeklerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Tezlerde çoğunlukla ölçeklere yer verilmiş ve özellikle kaygı ölçeği ile tutum ölçekleri sıklıkla tercih edilmiştir. Bu bulgu alanyazındaki benzer çalışma bulgularıyla da paralellik göstermektedir (Baylan, 2020; Toptaş ve Gözel, 2018). Kaygı gibi çok yönlü bir konuda araştırmacıların görüşmelere ve gözlemlere ağırlık vermesi daha fazla veri elde etmede yardımcı olabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise matematik eğitiminde nicel kestirimsel analizlerin daha fazla tercih edilmesi olmuştur. Bu analizler içerisinde özellikle ANOVA/ANCOVA, t-testi, korelasyon ve non-parametrik testler ön plana çıkmaktadır. Ayrıca nicel betimsel analizler de matematik eğitiminde sıklıkla tercih edilen veri analizleri olmuştur. Nicel betimsel analizler içerisinde özellikle ortalama, standart sapma, basıklık, çarpıklık, ayırt edicilik, güçlük, frekans yüzde ve çizelge fazlaca kullanılmıştır. Bu bulgular, 2004-2017 yılları arasında Türkiye’de kaygı konusu üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelendiği çalışma bulgularıyla da benzerlik göstermektedir (Toptaş ve Gözel, 2018). Bulgular fen eğitimi açısından ele alındığında, nicel betimsel ile kestirimsel analizlerin daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Kestirimsel analizler içerisinde ANOVA/ANCOVA, t-testi, korelasyon ile non-parametrik testler ön plana çıkarken betimsel analizler içerisinde ortalama, standart sapma, ayırt edicilik, basıklık, çarpıklık, güçlük, frekans yüzde ve çizelge ön plana çıkmaktadır. Bu bulgulara göre, matematik ve fen eğitiminde benzer veri analizlerin kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bu durumun önemli sebepleri arasında her iki eğitimde de benzer yöntemsel eğilimlerin tercih edilmesi ve benzer ölçme araçlarının kullanılmasıdır. Seçilen metodolojik tercihler, veri analizlerini doğrudan etkilediği için karma yaklaşımlara ağırlık verilerek veri analizlerinde çeşitlilik sağlanabilir.

Kaynakça

- Ader, E. (2004). *A self-regulation model to explain quantitative achievement in a high-stakes testing situation* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi.
- Akgün, A., Gönen, S. ve Aydın, M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-299.

- Alkan, V. (2010). Matematikten nefret ediyorum! *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 189-199.
- Aytekin, C., Türkmenoğlu, H. ve Arıkan, N. (2017). Matematik ve fen öğretimine yönelik kaygı (MFÖK) ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 155-170.
- Baloğlu, M. (2001). Matematik korkusunu yenmek. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 59-76.
- Baylan, F. N. (2020). *2000-2017 yılları arasında matematik kaygısı ile ilgili Türkiye'de yapılan çalışmaların bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları*. Remzi kitapevi
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Dede, Y. ve Dursun, Ş. (2008). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI(2), 295-312.
- Haşiloğlu, M. A. ve Gögebakan, S. (2021). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 4(2), 141-154.
- Hembree, R. (1990). The nature, effects, and relief of mathematics anxiety. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21(1), 33-46. <https://doi.org/10.2307/749455>
- Kazan, M. (2021). *Fen bilimleri öğretmenlerinin laboratuvar ve öğretim sürecine ilişkin kaygı düzeylerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi.
- Kutluca, T., Alpay, F. N. ve Kutluca, S. (2015). 8. sınıf öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 202-2014. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.634>
- Ma, X., ve Xu, J. (2004). The causal ordering of mathematics anxiety and mathematics achievement: a longitudinal panel analysis. *Journal of Adolescence*, 27(2), 165-179. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2003.11.-003>
- Mallow, J. V. (2006). Science anxiety: Research and action. In J. J. Mintzes, ve W. H. Leonard (Eds.), *Handbook of college science teaching* (pp. 3-14). National Science Teachers Association.
- Marshall, C., ve Rossman, G. B. (2006). *Designing qualitative research* (4th ed.). Sage.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publishing.
- Oludipe, D., ve Awokoy, J. O. (2010). Effect of cooperative learning teaching strategy on the reduction of students' anxiety for learning chemistry. *Journal of Turkish Science Education*, 7(1), 30-36.
- Öner, N. ve Le Compte, A. (1998). *Süreksiz durumluk/sürekli kaygı envanteri el kitabı*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

- Scovel, T. (1991). The effect of affect on foreign language learning: a review of the anxiety research. In E. K. Horwitz, ve D. J. Young, *language anxiety*, (pp. 101-108). Prentice Hall.
- Seligman Walkman, M. E. P., Walker, E. F., ve Rossenhan, D. L. (2001). *Abnormal psychology* (4th ed.). Norton ve Company, Inc.
- Smith, S. S. (1997). *Early childhood mathematics*. Allyn ve and Bacon.
- Sözbilir, M., Kutu, H., ve Yaşar, M. D. (2012). Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of papers published. In J. Dillonve D. Jorde (Eds.), *The World of Science Education: Handbook of research in Europe* (pp. 341-374). Sense Publishers.
- Şahin, F. Y. (2004). Ortaöğretim öğrencilerinin ve üniversite öğrencilerinin matematik korku düzeyleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(5), 57-74.
- Tobias, S. (1993). *Overcoming math anxiety*. W. W. Norton ve Company.
- Toptaş, V. ve Gözel, E. (2018). Türkiye’de matematik kaygısı ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin içerik analizi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 136-146.
- Türk Dil Kurumu (TDK) (2022). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkmenoğlu, H., AYTEKİN, C. ve ARIKAN, N. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik ve fen öğretimi kaygılarının incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1545-1594.
- Yaşar, Ş. ve Papatya, E. (2015). İlkokul matematik derslerine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 113-124.
- Yenilmez, K. ve Özbey, N. (2006). Özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri üzerine bir araştırma. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIX(2), 431-448.
- Yenilmez, K. ve Özabacı, N. Ş. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 132-146.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yolagiden, C. ve Bektaş, O. (2018). Sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri öğrenme kaygıları ile fen bilimleri öğrenme yönelimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 18-41.

Cebirsel İfadelerin Öğretiminde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) İçeriklerinin Öğrencilerin Başarılarına ve Derse Katılımlarına Etkisi

Dr. Öğr. Üyesi Deniz KAYA

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

denizkaya@nevsehir.edu.tr

Prof. Dr. Cenk KEŞAN

Dokuz Eylül Üniversitesi

cenk.kesan@deu.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı cebirsel ifadelerin öğretiminde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) içeriklerinin öğrencilerin başarılarına ve derse katılımlarına etkisini belirlemektir. Çalışmada yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Çalışma grubu, 27'si deney ve 27'si kontrol grubunda olmak üzere toplam 54 altıncı sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Ayrıca öğrenci görüşlerine de yer verilerek çalışmaya nitel bir boyutta kazandırılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Derse Katılım Envanteri ile Cebirsel İfadeler Testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise betimsel istatistikler ve tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, cebirsel ifadeler konu testi, duyuşsal, davranışsal, bilişsel katılım ile derse katılmama puanları açısından deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Deneysel çalışmanın öğrencilerin duyuşsal katılım, uyma/itaat ve derse katılmama boyutları üzerinde yüksek, sınıf katılımı ve bilişsel katılım boyutları üzerinde ise orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bulgulara göre, cebirsel ifadelerin öğretiminde kullanılan EBA içeriklerinin öğrencilerin duyuşsal, davranışsal ve bilişsel katılım ile derse katılmamalarını olumlu yönde etkilemiştir. Ayrıca deneysel çalışmanın öğrencilerin cebirsel ifadeler konusundaki başarıları üzerinde yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan öğrenci görüşleri EBA içeriklerin faydalı ve eğlenceli olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak, EBA içeriklerinin cebirsel ifadelerin öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin başarılarına ve derse katılımlarına olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Bu bakımdan EBA içerikleriyle desteklenmiş kapsamlı ve en az bir üniteyi kapsayacak şekilde çalışmalar yürütülebilir.

Anahtar Kelimeler: E-İçerik, FATİH projesi, Öğrenme platformu, Teknoloji

The Effect of Education Informatics Network (EIN) Contents on Students' Success and Classroom Engagement in Teaching Algebraic Expressions

Abstract

The aim of this study was to examine the effect of Education Informatics Network (EIN) contents on students' success and classroom engagement in teaching algebraic expressions. A semi-experimental model was preferred in the study. The study group consisted of 54 sixth grade students, 27 of whom were in the experimental group and 27 in the control group. Also, qualitative dimension has been added to the study by including students' opinions. Classroom Engagement Inventory and Algebraic Expressions Test were used as data collection tools. Descriptive statistics and one-way covariance analysis (ANCOVA) were used for data analysis. As a result of the study, it was determined that there was a statistically significant difference in favor of the experimental group in terms of algebraic expressions subject test, affective, behavioral, cognitive engagement and non-engagement course scores. It was determined that the experimental study had a high effect on students' affective participation, compliance/obedience and non-engagement dimensions, and a moderate effect on classroom participation and cognitive participation dimensions. According to the findings, the EIN contents used in the teaching of algebraic expressions positively affected the affective, behavioral and cognitive participation of the students and their non-participation in the lesson. In addition, it was determined that the experimental study had a high effect on the success of the students in algebraic expressions. On the other hand, student opinions have shown that EIN content is useful and fun. As a result, it was examined that the use of EIN contents in teaching algebraic expressions had positive effects on students' success and classroom engagement. In this respect, comprehensive studies supported by EIN contents and covering at least one unit can be carried out.

Keywords: E-Content, FATIH project, Learning platform, Technology

Giriş

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretim faaliyetlerin kalitesini yükseltmek ve daha etkili bir öğretim anlayışına kapı aralamak için özellikle son dönemlerde teknolojik alanlarda önemli yatırımlar yapılmıştır. Bu yatırımlardan hiç şüphesiz en önemlisi FATİH projesidir. Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi çerçevesinde kullanıma sunulan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) bu oluşumun en önemli sacayağını oluşturmaktadır. EBA, dijital eğitim platformu olmasının yanında mekândan ve zamandan bağımsız olarak kullanılan sosyal bir ağıdır. EBA, FATİH projesinin yazılım, paylaşım, destek, erişim, veri ve donanım bileşenlerinin e-içerik kısmıdır. Öğretim programlarına uygun ve derslere yardımcı çoklu ortam (video, ses, resim, simülasyon, üç boyutlu canlandırma, e-kitap, sanal laboratuvar vb.) destekli öğrenme nesnelere sunmaktadır. Eğitim paydaşlarının hizmetine sunulmuş olan bu öğrenme platformunun eğitici içerikler sunmak, sosyal ağ yapısıyla bilgi akışını sağlamak, eğitimcileri ortak platformda buluşturmak, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere kaynak oluşturmak, bilişim kültürünü yaygınlaştırmak gibi birçok yararı bulunmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2022). Dolayısıyla öğrencilere etkili ders desteği sağlamada EBA içerikleri öğretime farklı bir bakış açısı sunmaktadır.

EBA, sosyal yönü de olan eğitsel elektronik bir içerik ağıdır. EBA, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün koordinesinde incelemelerden geçmiş doğru e-içeriklerin bulunabileceği sosyal öğrenme platformudur (Aydınözü ve diğer., 2016). Bu platformun temel hedefi; bilgi teknolojileri vasıtasıyla öğrenme araçları kullanımını destekleyip teknolojinin eğitime tam uyumunu sağlamaktır (Bolat, 2016). EBA matematik ders içeriklerinin matematik öğretim programıyla uyumlu olması, profesyonelce hazırlanmış e-içerikler sunması, yalnız okul değil ev ortamında da kullanılabilmesi ve soyut kavramların öğretilmesinde kolaylık sağlaması platformun yararları arasındadır. Çalışmada özellikle soyut yapısı nedeniyle cebir konusu tercih edilmiştir. Birçok öğrencinin öğrenmekte güçlük yaşadığı cebir konusunda EBA ders içeriklerinden yararlanılmasının olumlu etkileri olabilir. Nitekim cebir, birçok öğrenci için anlaşılması güç konuların başında gelmekte, bilgi, beceri ve soyut düşünme gerektirdiği için öğretiminde sıkıntılar yaşanmaktadır (Blanton, 2008; Ersoy ve Erbaş, 2005; Kaput, 2008; Kaya, 2017; Kieran, 1992; Lew, 2004). Bu sıkıntıların temel nedenleri; cebirsel kavramları anlamama, eşitlik ve değişken kavramlarında sorunlar yaşama, harfleri yorumlamada ve denklemleri çözüme yaşanan zorluklar gösterilebilir (Akgün, 2007; Dede ve Argün, 2003; Ersoy ve Erbaş, 2005; Kaput, 2008; Van Amerom, 2003). Bu bakımdan EBA öğrenme platformu öğrencilerin cebiri daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir.

Alanyazında, EBA uygulaması içerikli çalışmalar bulunmaktadır. EBA uygulamasına yönelik yapılan çalışmalar, genellikle uygulamaya yönelik öğretmen veya öğrenci görüşlerini içermektedir (Alabay, 2015; Çakmak ve Taşkıran, 2017; Fidan ve diğer., 2016; Kana ve Aydın, 2017; Timur ve diğer., 2017; Tutar, 2015; Tüysüz ve Çümen, 2016). Çalışmalarda hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin EBA içeriklerine yönelik olumlu bir tutum içinde oldukları, içeriklerin yararlı olduğu ve öğrenme-öğretme süreçlerinde kolaylık sağladığı belirtilmektedir (Açıkgöz, 2018; Çakmak ve Taşkıran, 2017; Ertem-Akbaş, 2019; Fidan ve diğer., 2016; Kana ve Aydın, 2017; Özbey ve Koparan, 2020; Timur ve diğer., 2017; Tutar, 2015; Yapıcı ve Gürsoy, 2021). Bunların dışında az sayıda da olsa farklı derslerde (coğrafya, fen bilimleri, İngilizce vb.) EBA içeriklerinin etkinliğinin konu edinildiği çalışmalar da bulunmaktadır (Aydınözü ve diğer., 2016; Erbay, 2018; Kendirli, 2017; Yerli, 2018). Sonuç olarak, EBA durağan olmayan dokusuyla sürekli güncellenen, gelişen ve eğitim paydaşlarının katkılarıyla büyüyen bir öğrenme havuzudur. Birçok öğrenme alanına ait hedef konularının daha iyi anlaşılması, soyut bilgilerin somutlaştırılması ve ilgi çekici ortamların oluşturulması açısından EBA'dan yararlanılmasının önemli katkıları olacaktır. Bu doğrultuda; (1) Cebirsel ifadelerin öğretiminde EBA içeriklerinin uygulandığı deney ile kontrol grubu öğrencilerinin derse katılım envanterinin ön-test puanları kontrol edildiğinde, duyuşsal katılım, uyma/itaat, sınıf katılımı, bilişsel katılım ve derse katılmama boyutlarının son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır? (2) Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin cebirsel ifadeler konusu ön-test puanları kontrol edildiğinde, son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır? (3) Öğrencilerin uygulanan EBA içeriklerine yönelik görüşleri nelerdir? Alt problemlerine yanıtlar aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Cebirsel ifadelerin öğretiminde EBA içeriklerinin öğrencilerin başarılarına ve derse katılımlarına etkisinin incelendiği çalışmada, yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Nicel bir araştırma yöntemi olan bu yaklaşım, bir araştırmanın deneysel olmasının ölçütü sayılabilecek iç/dış geçerliğin tam olarak sağlanamadığı durumlarda sıklıkla kullanılır (Can, 2016). Seçkisiz atamanın yapılamadığı durumlarda önemli bir desen olarak bilinmektedir (Karasar, 2015). Bu doğrultuda, çalışma öncesinde öğrencilere ön bilgilendirme yapılmış, gönüllü öğrencilerden bir uygulama havuzu oluşturulmuştur. Ön talepte bulunan 64 öğrenci ile süreç başlatılmıştır. Ön bilgilendirme sonucunda gerekli donanım ve fiziki alt yapıya (internet, bilgisayar, tablet vb.)

sahip 54 öğrenci çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Ayrıca ön-test uygulaması yapılmış, seçilen grupların ön-test ölçümlerinin anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Kontrol grubunda yer alan öğrenciler sunum temelli öğretim yaklaşımı ile derslerini işlemiştir. Öğretmen cebirsel ifadeler konusunu anlatırken öğrenciler notlar tutmuş ve ders sırasında yöneltilen sorulara cevaplar aramıştır. Konunun öğretimi öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinliklerin yapılması ve öğretmenin konuyu özetleyerek bitirmesiyle son bulmuştur. Deney grubundaki öğrenciler ile dersler EBA platformu üzerinden yapılmıştır. Öğrenciler videoları izlemiş, notlar tutmuş, zenginleştirilmiş EBA içerikleri (konu anlatımı, alıştırmalar, tarama testi, animasyon, çalışma soruları) ile süreç tamamlanmıştır. Tüm bunların yanı sıra öğrenci görüşlerine yer verilerek çalışmaya nitel bir boyutta kazandırılmıştır. Bu doğrultuda, öğrencilere EBA içerikleri ile ilgili beğendiği ya da beğenmediği durumlar sorularak matematik dersine yönelik etkileri ve içeriklerde ilgisini çeken bölümlere yönelik görüşleri alınmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 54 (27 deney, 27 kontrol) altıncı sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrencilerin %57.4'ü ($N=31$) kız, %42.6'sı ($N=23$) erkektir. Altıncı sınıf öğrencileri ile çalışılmasının temel nedeni cebir öğrenme alanını kazanımlarına bu sınıf seviyesinde yer vermeye başlanmasıdır. Öğrencilerin EBA içerik konusunu ilk defa görüyor olması aynı zamanda konu testi ile derse katılım envanterinden elde edilen ön uygulama ortalama puanları arasında farklılık olmaması nedeniyle deney ve kontrol grupları denk kabul edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin derse katılım düzeylerinin tespiti için Wang ve diğer. (2014) geliştirdiği ve Sever'in (2014) Türkçeye uyarladığı Derse Katılım Envanteri kullanılmıştır. Envanterin özgün hali 24 madde, Türk kültürüne uyarlanmış hali 23 madde ve 5 boyuttan oluşmaktadır. Duyuşsal Katılım 6, Davranışsal Katılımı (uyuma/itaat) 4, Davranışsal Katılım (sınıf katılımı) 3, Bilişsel Katılım 7 ve Derse Katılmama 3 madde içermektedir. Çalışma kapsamında da ölçme aracına ait boyutların iç tutarlılık katsayıları hesaplanmış ve sırasıyla .78, .76, .71, .80 ve .67 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin başarı düzeylerinin belirlemek için EBA öğrenme platformu tarafından kazanımlara uygun olarak hazırlanmış 10 soruluk Cebirsel İfadeler Alt Konu Testi kullanılmıştır. Çoktan seçmeli testten oluşan ölçme aracının kullanılabilirliği hakkında ayrıca uzman görüşü ile matematik öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Bunun nedeni soruların dil, içerik, seviye ve öğrencilere uygunluğu konusunda geçerlilik çalışması yapmaktır. Bunların

yanı sıra çalışmada kullanılan ölçme aracının güvenirlik katsayısı (r), Kuder Richardson-20 (KR-20) metodu ile belirlenmiş ve iç tutarlılık değeri .68 bulunmuştur.

Veri Analizi

Araştırmada, iki grup arasındaki fark tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) ile hesaplanmıştır. Kovaryans analizi bağımsız değişkenin etkisinin kontrol edilerek, ortalamaların kıyaslandığı bir istatistiksel işlemdir (Can, 2016). Kovaryans analizinin doğru sonuçlar vermesi için grupların birbirinden bağımsız olması, bağımlı değişkenlere ait puanların normal dağılıma sahip olması, gruplardaki regresyon katsayılarının homojen olması ve kontrol değişkeni ile bağımsız değişkenin birbirinden bağımsız olmalıdır (Can, 2016; George ve Mallery, 2003). Bu doğrultuda derse katılım envanteri ile cebirsel ifadeler ölçme aracına ait ortalamalarının varyans homojenlikleri ve normallikleri incelenmiştir. Yapılan analiz sonunda, homojenlik ve normallik varsayımlarının sağlandığı belirlenmiştir ($p > .05$). Bunların yanı sıra ölçme araçlarından elde edilen puanların anlamlı olması halinde etki büyüklüğü değerine bakılmıştır. Belirlenen etki büyüklüğü *Cohen d* indeksine göre yorumlanmıştır. Kısmi eta kare değeri $\eta^2 < .06$ ise düşük; $.06 \leq \eta^2 < .14$ arası orta ve $\eta^2 \geq .14$ ise yüksek olarak tanımlanmıştır (Cohen, 1988). Diğer yandan deney grubu öğrencilerinin uygulama hakkındaki görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemine göre incelenmiştir.

Deney Grubunda Gerçekleştirilen Uygulamalar

Yürütülen çalışma cebir öğrenme alanında; (i) *sözel olarak verilen bir duruma uygun cebirsel ifade ve verilen bir cebirsel ifadeye uygun sözel bir durum yazar*, (ii) *cebirsel ifadenin değerini değişkenin alacağı farklı doğal sayı değerleri için hesaplar*, (iii) *basit cebirsel ifadelerin anlamını açıklar* kazanımlarını içeren 10 ders saatini kapsayacak şekilde planlama yapılmıştır. Deney grubu ile gerçekleştirilen uygulamada öncelikle öğrencilerin EBA kullanıcı bilgilerinin kontrolü yapılmış, bu konuda herhangi bir sıkıntıya rastlanılmamıştır. Bu adımın sebebi sınıf ortamında yapılan uygulamaların aynı zamanda ev ortamında da pekiştirilmesini sağlamak ve öğretmene özel olarak sunulan materyallerin öğrencilerle paylaşılmasında sıkıntı yaşanmasının önüne geçmektir. Bir diğer adımda deney grubu öğrencileri ile beş adet eğitsel ders videoları öğretim programına bağlı olarak sırasıyla izlenerek soru-cevap yöntemiyle ders akışı devam ettirilmiştir. Öğrencilerin anlamakta zorlandıkları kısımlar tekrar izlenmiş, konu anlatımı sonrasında öğrencilere etkileşimli alıştırmalar yaptırılmıştır. Son adımda ise tarama testleri ile öğretmene özel olarak hazırlanmış alt konu testleri çevrimiçi çözdürülmüştür.

Tüm bunların yanı sıra öğrencilerin paylaşılan eğitsel ders videolarını ev ortamında da izlemeyebilmeleri için araştırmacı tarafından EBA öğrenme platformunda *cebir çalışma grubu*

isminde bir grup oluşturulmuş. Bu çalışma grubu üyeleri sadece deney grubunda yer alan öğrencilerden oluşmaktadır. Bu öğrenciler ile ders ortamı dışında da ders videoları izlenmiş ve çalışma soruları çözülmüştür. Yapılan eğitsel etkinlikler ve çalışmalar gruba özel takvim planına göre düzenlenmiştir. Aynı zamanda bu öğrenciler ile iletiler, tartışma, oylama ve etkinlik modülleri üzerinden cebir dersi ile ilgili eğitsel paylaşımlar (video, ileti, resim, soru, animasyon, sunum vb.) yapılmıştır. Bu çalışma grubunda yer alan öğrenciler de ders öğretmeni ve çalışma grubu arkadaşlarıyla iletişim kurmuş ve eğitsel paylaşımlarda bulunmuştur. Oluşturulan EBA cebir çalışma grubu modülü sayesinde cebirsel ifadeler konusuna ait ders videoları üzerinden öğrencilerin videoları izleme, testleri ve alıştırmaları yapma yüzdeleri takip edilebilmekte, kazanımlara uygun içerik üretilmekte ve geri dönütler sağlanabilmektedir. Aynı zamanda öğrenciler eğitsel içerikli tartışma, oylama ve etkinlik modüllerini kullanabilmektedir.

Bulgular

Bu bölümde, deney ile kontrol grubu öğrencilerinin derse katılım envanteri ve cebirsel ifadeler alt konu testine ait betimsel istatistikler, uygulanan kovaryans analiz (ANCOVA) sonuçları ile uygulama yapılan öğrencilerin görüşlerinden elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 1

Grupların Derse Katılım Envanteri Boyutlarının Ön-Test-Son-Test Puanlarına Ait Değerler

Boyutlar	Gruplar	n	Test	\bar{X}	Ss	Düzeltilmiş Son Test \bar{X}	Standart Hata
Duyuşsal Katılım	Deney	27	Ön	3.47	0.62		
		27	Son	4.23	0.54	4.29	0.14
	Kontrol	27	Ön	3.71	0.68		
		27	Son	3.55	1.02	3.49	0.14
Uyma / İtaat	Deney	27	Ön	3.62	0.90		
		27	Son	4.51	0.49	4.52	0.15
	Kontrol	27	Ön	3.87	0.67		
		27	Son	3.88	1.01	3.87	0.15
Sınıf Katılımı	Deney	27	Ön	3.48	0.78		
		27	Son	4.23	0.67	4.16	0.13
	Kontrol	27	Ön	3.17	0.77		
		27	Son	3.56	0.87	3.63	0.13
Bilişsel Katılım	Deney	27	Ön	3.54	0.69		
		27	Son	4.22	0.59	4.23	0.13
	Kontrol	27	Ön	3.56	0.51		
		27	Son	3.69	0.88	3.68	0.13
Derse Katılmama	Deney	27	Ön	3.77	0.89		
		27	Son	2.33	0.80	2.34	0.15
	Kontrol	27	Ön	3.76	0.90		
		27	Son	3.88	0.80	3.89	0.15

Tablo 1 incelendiğinde, deney grubunun duyuşsal katılım, uyma/itaat, sınıf katılım ve bilişsel katılım son-test sonuçları kontrol grubuna göre daha fazladır. Kontrol grubunun derse katılmama son-test puan ortalaması ise deney grubundan daha fazla bulunmuştur. Deneysel işlem sonrasında grupların ön-test sonuçlarına göre düzeltilmiş derse katılım envanteri boyutlarının son-test sonuçları arasındaki anlamlı farkın tespitinde ANCOVA uygulanmıştır.

Tablo 2

Grupların Derse Katılım Envanteri Boyutlarının Ön-Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son-Test Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2
Duyuşsal Katılım	5.57	1	5.57	9.67	.00	.15
Grup	8.32	1	8.32	14.44	.00	.22
Hata	29.38	51	0.57			
Toplam	860.44	54				
Uyma / İtaat	0.19	1	0.19	0.31	.58	.00
Grup	5.54	1	5.54	8.64	.00	.14
Hata	32.71	51	0.64			
Toplam	992.50	54				
Sınıf Katılımı	5.86	1	5.86	11.67	.00	.18
Grup	3.69	1	3.69	7.36	.00	.12
Hata	25.61	51	0.50			
Toplam	859.33	54				
Bilişsel Katılım	3.28	1	3.28	6.36	.01	.11
Grup	3.98	1	3.98	7.72	.00	.13
Hata	26.27	51	0.51			
Toplam	880.34	54				
Derse Katılmama	0.81	1	0.81	1.26	.26	.02
Grup	32.59	1	32.59	50.76	.00	.49
Hata	32.74	51	0.64			
Toplam	588.88	54				

$p < .05$

Tablo 2'ye göre, cebirsel ifadeler konusunun öğretimde kullanılan EBA içeriklerinin deney ve kontrol grubu öğrencilerin derse katılım envanteri boyutlarının ön-test sonuçları kontrol

edildiğinde, son-test düzeltilmiş toplam sonuçları açısından gruplar arasında anlamlı farklılıkların olduğu söylenebilir. Ön-test puanları kontrol edildiğinde, grupların düzeltilmiş duyuşsal katılım sonuçlarının gruplama ana etkisi anlamlı çıkmıştır ($F_{(1,51)}=14.44$; $p<.05$). Grupların düzeltilmiş toplam puanları açısından belirlenen etki; uyma/itaat ($F_{(1,51)}=8.64$; $p<.05$), sınıf katılımı ($F_{(1,51)}=7.36$; $p<.05$), bilişsel katılım ($F_{(1,51)}=7.72$; $p<.05$), derse katılmama ($F_{(1,51)}=50.76$; $p<.05$) boyutlarında da anlamlı bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin son-test sonuçlarının kontrol grubu öğrencilerinin son-test sonuçlarına göre anlamlı olduğu ve bu anlamlılığın deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Deneysel çalışma öğrencilerin duyuşsal katılım ($\eta^2=.22$), uyma/itaat ($\eta^2=.14$) ve derse katılmama ($\eta^2=.49$) üzerinde yüksek, sınıf katılımı ($\eta^2=.12$) ile bilişsel katılım ($\eta^2=.13$) üzerinde orta düzeyde bir etki göstermiştir.

Araştırmanın bu adımında, cebirsel ifadelerin öğretiminde EBA içeriklerinden yararlanıldığı deney ile kontrol grubu öğrencilerinin cebirsel ifadeler ön-test sonuçları kontrol edildiğinde, son-test sonuçlarının anlamlı bir farklılığa neden olup olmadığı araştırılmıştır. Bu doğrultuda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cebirsel ifadeler ölçme aracından aldıkları ön-test ve son-test sonuçlarını içeren betimsel değerlere aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 3

Grupların Cebirsel İfadeler Konusu Ön-Test ve Son-Test Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Grup	n	Test	\bar{X}	Ss	Düzeltilmiş Son Test \bar{X}	Standart Hata
Deney	27	Ön	3.44	1.05		
	27	Son	6.88	2.51	6.86	0.34
Kontrol	27	Ön	3.40	0.93		
	27	Son	5.22	2.02	5.24	0.34

Tablo 3 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin son-test puan ortalamasının kontrol grubundan daha fazla olduğu söylenebilir. Deneysel işlem sonrasında grupların ön-test puanlarına göre düzeltilmiş cebirsel ifadeler ölçme aracının son-test sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığını tespit etmek için gerçekleştirilen ANCOVA analiz bulguları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4

Grupların Cebirsel İfadeler Konusu Ön-Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son-Test Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2
Cebirsel İfadeler Konu Testi	106.66	1	106.66	33.03	.00	.39
Grup	35.12	1	35.12	10.87	.00	.17
Hata	164.67	51	3.22			
Toplam	2289.00	54				

$p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde, cebirsel ifadelerin öğretiminde kullanılan EBA içeriklerinin deney ve kontrol grubu öğrencilerin cebirsel ifadeler ölçme aracı ön-test sonuçları kontrol edildiğinde son-test düzeltilmiş toplam sonuçları açısından gruplar arasında anlamlı farklılıkların olduğu söylenebilir ($F_{(1,51)}=10.87$; $p < .05$). Deney grubunda uygulanan çalışmanın öğrencilerin cebirsel ifadeler konusuna yönelik başarıları üzerinde yüksek düzeyde bir etki ($\eta^2=.17$) oluşturmuştur.

Araştırmanın bu adımında deney grubu öğrencilerine derslerde uygulaması yapılan EBA içerikleri ile ilgili beğendiği ve beğenmediği durumlar, matematik dersine etkileri ile içeriklerde ilgisini çeken bölümlere yönelik sorular yöneltilmiştir. Öğrenci görüşlerinden elde edilen benzer ifadeler aynı tema altında birleştirilmiştir. Bu doğrultuda, EBA içeriklerine yönelik öğrenci görüşleri; zevkli ve eğlenceli, kalıcı öğrenme, pekiştirme sağlama ve olumsuz algı oluşturma şeklinde dört farklı tema altında toplanmıştır. Örnek öğrenci görüşleri ile belirlenen temalar altındaki öğrencilerin yüzdeleri dilimlerini içeren tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5

EBA İçeriklerine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Temalar	Öğrenci Görüşlerinden Örnekler	Yüzde (%)
Zevkli ve Eğlenceli	Dersler videolarla daha eğlenceli ve güzel geçti. İnteraktif etkinlikler sayesinde dersten daha fazla zevk aldım. Normalde matematik dersinde çok fazla sıkılıyorum. Ancak EBA üzerinden işlenen dersler benim için çok fazla sıkıcı olmadı. Dersler keyifliydi.	%92 (25/27)

	Görselliğin ön planda olması kavramları daha iyi anlamamıza yardımcı oldu.	%74
Kalıcı Öğrenme	Videolardaki şekiller, resimler, karakterler öğrendiklerimizi daha kalıcı hale getirdi. Derslerin bu şekilde olması bilgileri birleştirmeme yardımcı oldu.	(20/27)
	Derste öğrendiklerimizi evde tekrar etme fırsatı sağladı.	%77
Pekiştirme Sağlama	Konuları pekiştirmem öğrendiklerimi daha iyi yorumlamama yardımcı oldu. Tarama testleri ve çalışma soruları sayesinde öğrendiklerimi değerlendirme şansım oldu.	(21/27)
	Bazı videoların akış hızı fazla olduğu için takip etmede zorlandım.	%11
Olumsuz Algı	Birden fazla şekil olduğunda odaklanmada problem yaşadım. Öğretmenim sanki derste hiç yokmuş gibi geldi.	(3/27)

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin EBA içeriklerine yönelik bakış açılarının daha çok olumlu yönde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin görüşleri doğrultusunda EBA içerikleri zevkli ve eğlenceli, kalıcı öğrenme, pekiştirme sağlama ve olumsuz algı oluşturma şeklinde dört farklı temayı temsil etmektedir. Bu temalar içinde deney grubu öğrencilerinden 25'i zevkli ve eğlenceli, 20'si kalıcı öğrenme, 21'i pekiştirme sağlama, 3'ü olumsuz algı oluşturma temalarına uygun görüşler bildirmiştir. Öğrencilerin EBA içeriklerine karşı olumlu bir bakış açısına sahip olduğu söylenebilir. Öğrenciler EBA içeriklerinin derse karşı ilgilerinin artmasında pozitif yarar sağladığını özellikle ders videolarının dikkat çekici olduğu görüşünde birleşmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Çalışma kapsamında cebirsel ifadelerin öğretiminde EBA içeriklerinden yararlanılmış ve öğrencilerin cebirsel ifadeler konusuna yönelik başarılarına ve derse katılımlarına etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Toplumsal değişimin eğitim ve teknolojiden geçtiği düşünüldüğünde çalışma bulgularının da işaret ettiği gibi öğrencilerin derse katılımlarında ve başarılarında eğitsel e-içeriklerin olumlu sonuçları olmuştur. EBA öğrenme platformunu öğretmenler sıklıkla sahip olduğu içeriklerden, öğrenciler ise konu tekrarı, test çözümü ve sınava hazırlık amacı ile tercih etmektedir (Kana ve Aydın, 2017; Tüysüz ve Çümen, 2016). Buna göre, birçok öğrenci için öğrenilmesi sorun haline dönüşmüş cebirsel ifadeler konusunun öğretilmesinde zengin ayrıca verimli bir eğitsel içeriğe sahip EBA'dan faydalanılmasının ve öğrencilerin bu eğitsel içeriklerle tanıştırılmasının önemli katkıları olacaktır. Çalışma bulgularının da gösterdiği gibi bu öğrenme platformu sayesinde özellikle öğrencilerin derse katılmama istekleri azalmakta,

duyuşsal, davranışsal ve bilişsel düzeyleri olumlu yönde gelişim göstermektedir. Bu yüzden etkili bir cebir konusunun öğretiminde profesyonelce hazırlanmış eğitsel içeriklerin her fırsatta öğrenme atmosferine yansıtılması oldukça değerlidir. Nitekim son on yıllık süreçte eğitim ve teknolojik olanaklarının bir arada kullanılmasına özen gösterilmekte ve bu yönde ters yüz öğrenme modeli gibi farklı uygulamalar yürütülmektedir (Bolat, 2016). EBA öğrenme modülü aynı zamanda öğrencilerin imkânları ölçüsünde ters yüz öğrenmeye de olanak tanımaktadır. Ulaşılan sonuçların yaygın etkilerinden biri de teknoloji destekli öğrenme modelleri ile EBA içeriklerinin entegre edilebileceği varsayımını desteklemesidir. Alanyazın incelendiğinde, EBA içeriklerinden veya öğrenme platformlarından yararlanılmış farklı öğrenme modelleri ile öğrencilerin gerek derse katılımlarının gerekse başarılarının olumlu yönde etkilendiğini ortaya koyan çalışmalara rastlamak mümkündür (Ayçiçek ve Yelken, 2017; Aydın, 2016; Bolat, 2016; Kaya, 2018). Dolayısıyla EBA öğrenme platformu derste ihtiyaç duyulan durumlarda materyal kullanımına olanak tanınması ve teknoloji ile eğitimi birleştirici gücüyle yayın politikasını doğrulamaktadır.

Cebirsel ifadelerin öğretiminde kullanılan EBA içeriklerinin öğrencilerin başarılarına pozitif etkisi olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, alanyazında yürütülen benzer çalışma sonuçları ile örtüşmektedir (Açıkgöz, 2018; Aydınöz ve diğer., 2016; Kana ve Aydın, 2017). Buna göre, cebirin öğretilmesinde EBA gibi eğitsel içeriklere sahip öğrenme platformlarının aracı rolü etkili bir çıkış yolu olabilir. Nitekim cebir öğretimi konusunda EBA öğrenme platformu sahip olduğu videolar, tarama testleri, akıllı e-kitaplar, resimler, animasyonlar gibi eğitsel içeriklerle hem eğitimcilere hem de öğrencilere değerli öğrenme materyalleri sunmakta dolayısıyla etkili bir öğrenmeye kapı aralamaktadır. Bu duruma dikkat çeken Erbay'da (2018) içerikler açısından öğretim programı ile EBA arasında iyi bir uyumun olduğuna vurgu yapmakta, öğretim programındaki temalarla ilgili EBA'da değişik türde içeriklerin bulunduğunu belirtmektedir. Çalışmanın bulguları da eğitici EBA içeriklerinin faydalı olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin EBA içerikli cebirsel ifadelerin öğretimine karşı olumlu bir tutum içinde oldukları belirlenmiştir. Bu bulgular, alanyazında öğrencilerin EBA içeriklerin yararlı olduğunu ve öğrenme sürecinde kolaylık sağladığına yönelik görüşleri de desteklemektedir (Aydınöz ve diğer., 2016; Çakmak ve Taşkıran, 2017; Fidan ve diğer., 2016; Timur ve diğer., 2017; Tutar, 2015). Aynı zamanda bu sonuçlar, EBA destekli öğrenim gören öğrencilerin hem derse olan ilgileri ve hem de derse katılımları artar söylemleriyle de örtüşmektedir (Fidan ve diğer., 2016). Bunların yanı sıra çalışma belirli sınırlılıklara sahiptir. En önemli sınırlılık çalışmada gönüllü

öğrencilere yer verilmiş olmasıdır. Çalışmada yer almak istemeyen veya teknolojik imkânları yetersiz öğrencilerin de çalışmadaki rollerinin araştırılması önemlidir.

Sonuç

Araştırmanın birinci alt problemi için yapılan işlemler sonucunda, ön-test puanları kontrol edildiğinde grupların düzeltilmiş derse katılım envanterinin tüm boyutlarına ait toplam sonuçları açısından gruplama ana etkisi anlamlı bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin son-test sonuçlarının kontrol grubu öğrencilerinin son-test sonuçlarından farklı olduğu, ortalama sonuçlar dikkate alındığında bu farklılığın uygulama yapılan grup lehine olduğu belirlenmiştir. Gruplar arasındaki anlamlılıktan dolayı araştırma kapsamında kısmi eta kare değerlerine de bakılmıştır. Buna göre, yürütülen deneysel çalışmanın öğrencilerin duyuşsal katılım, uyma/itaat ve derse katılmama boyutları üzerinde yüksek, sınıf katılımı ve bilişsel katılım boyutları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bulgulara göre, cebirsel ifadelerin öğretiminde kullanılan EBA içeriklerinin öğrencilerin duyuşsal, davranışsal ve bilişsel katılım ile derse katılmamalarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Özellikle derse katılmama boyutunda bu durum daha belirgin bir şekilde gözükmektedir. Uygulama sayesinde öğrencilerin derse katılmama istekleri azalmış ve derse yönelik duyuşsal, davranışsal ve bilişsel eğilimleri artmıştır. Bu bağlamda, deney grubu üzerinde gerçekleştirilen EBA içerikli cebirsel ifadeler konusu öğretiminin öğrencilerin derse katılımları üzerinde olumlu etkileri olduğu söylenebilir. Nitekim gerçekleştirilen yarı deneysel çalışma sayesinde öğrencilerin cebir başarılarının yanı sıra duyuşsal, davranışsal ve bilişsel düzeyleri pozitif yönde derse katılmama düzeyleri de negatif yönde dikkate değer bir değişiklik göstermiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi için yapılan işlemler sonucunda ise ön-test sonuçları kontrol edildiğinde grupların düzeltilmiş cebirsel ifadeler ölçme aracı toplam sonuçları açısından gruplama ana etkisi anlamlı bulunmuştur. Uyguma yapılan grup öğrencilerinin cebirsel ifadeler konusuna ait son-test sonuçlarının kontrol grubu öğrencilerinin son-test sonuçlarından farklı olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılık ortalama puanlar dikkate alındığında deney grubu lehinedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cebirsel ifadeler konu testi puanlarının anlamlı çıkmasından dolayı kısmi eta kare değerleri de incelenmiştir. Bu kapsamda, deneysel çalışmanın öğrencilerin cebirsel ifadeler konusu başarıları üzerinde yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel boyutundan elde edilen bulgular incelendiğinde, 10 ders saati süresince yürütülen çalışmaya yönelik deney grubu öğrencileri çoğunlukla olumlu görüşler belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinden elde edilen geri dönütler; zevkli ve eğlenceli, kalıcı

öğrenme, pekiştirme ve olumsuz algı şeklinde dört farklı tema altında toplanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin %92'si çalışmanın zevkli ve eğlenceli geçtiğini, %74'ü kalıcı öğrenmeye destek olduğunu, %77'si derste öğrendiklerini pekiştirdiğini ve %11'i yaşadığı sorunları dile getirmiştir.

Öneriler

EBA içerikleriyle desteklenmiş daha geniş kapsamlı ve en az bir üniteyi kapsayacak şekilde çalışmalar yürütülebilir. Bunların yanı sıra farklı öğretim kademelerindeki cebir konuların öğretiminde eğitsel EBA içeriklerinin etkinliği araştırılabilir. Ayrıca öğrenme-öğretme süreçlerinde ders kitaplarında yer verilen cebir öğrenme alanı ile EBA içeriği arasında bire bir uyumu sağlayacak e-içerik materyalleri geliştirilerek etkinliği araştırılabilir. Diğer yandan çalışmanın hem nicel hem de nitel verileri, cebir konularının öğreniminde zorlanan öğrencilere alternatif öğrenme özelliği ile eğitsel EBA içeriklerinin önerilmesine vurgu yapmaktadır. Sonuç olarak, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırıcı özelliği ile eğitsel EBA içerikleri öğrencilerin başarılarını artırmada ve derse katılımlarını teşvik etmede önemli bir öğrenme materyali olarak kullanılabilir.

Kaynakça

- Açıkgöz, G. (2018). *Eğitim bilişim ağı (EBA) destekli matematik öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi.
- Akgün, L. (2007). *Değişken kavramına ilişkin yeterlilikler ve değişken kavramının öğretimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Alabay, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin ve öğrencilerinin EBA (eğitimde bilişim ağı) kullanımına ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Ayçiçek, B., ve Yelken, T. Y. (2017). The effect of flipped classroom model on students' classroom engagement in teaching English. *International Journal of Instruction*, 11(2), 385-398. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11226a>
- Aydın, B. (2016). *Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, ödev / görev stres düzeyi ve öğrenme transferi üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Aydınözü, D., Sözcü, U. ve Akbaş, V. (2016). Coğrafya öğretiminde EBA içeriklerinin öğrenci başarısına etkisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 343-361.
- Blanton, M. L. (2008). *Algebra in elementary classrooms: Transforming thinking, transforming practice*. Heinemann.

- Bolat, Y. (2016). Ters yüz edilmiş sınıflar ve eğitim bilişim ağı (EBA). *Journal of Human Sciences*, 13(2), 3373-3388. <https://doi.org/10.14687/jhs.v13i2.3952>
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (4. baskı). Pegem Akademi.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Earlbaum Associates.
- Çakmak, Z. ve Taşkıran, C. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin perspektifinden eğitim bilişim ağı (EBA) platformu. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 284-295.
- Dede, Y. ve Argün, Z. (2003). Cebir, öğrencilere niçin zor gelmektedir? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 180-185.
- Erbay, A. (2018). *Fatih projesi kapsamında kullanıma sunulan EBA (eğitim bilişim ağı) ders ingilizce içeriklerinin ortaokul ingilizce öğretim programı açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi.
- Ersoy, Y. ve Erbaş, K. (2005). Kassel projesi cebir testinde bir grup Türk öğrencinin genel başarısı ve öğrenme güçlükleri. *İlköğretim Online*, 4(1), 18-39.
- Ertem-Akbaş, E. (2019). Eğitim bilişim ağı (EBA) destekli matematik öğretiminin 5. sınıf kesir konusunda öğrenci başarılarına etkisi. *Journal of Computer and Education Research*, 7(13), 120-145. <https://doi.org/10.18009/531953>
- Fidan, K. N., Erbasan, Ö. ve Kolsuz, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı'ndan (EBA) yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(45), 626-637.
- George, D., ve Mallery, P. (2003). *SPSS for windows, step by step: A simple guide and reference 11.0 update* (4th ed.). Allyn ve Bacon.
- Kana, F. ve Aydın, V. (2017). Ortaokul öğretmenleri ve öğrencilerinin eğitim bilişim ağı hakkında görüşleri. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 4(3), 1494-1504.
- Kaput, J. J. (2008). What is algebra? What is algebraic reasoning? In J. J. Kaput, D. W. Carraher, ve M. L. Blanton (Eds.), *Algebra in the early grades* (pp. 5-17). Lawrence Erlbaum Associates.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi* (28. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, D. (2017). Altıncı sınıf öğrencilerinin cebir öğrenme alanındaki başarı düzeylerinin incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies*, 1(1), 47-59.
- Kaya, D. (2018). Matematik öğretiminde ters yüz öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerin derse katılımına etkisi. *Sakarya University Journal of Education (SUJE)*, 8(4), 232-249. <https://doi.org/10.19126/suje.453729>
- Kendirli, H. (2017). *Eğitimde bilişim ağı (EBA) destekli fen bilimleri dersi uygulamalarının yedinci sınıf öğrencilerinin fene yönelik ilgilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Kieran, C. (1992). The learning and teaching of school algebra. In D. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 3-33). Macmillan.

- Lew, H. C. (2004). Developing algebraic thinking in early grades: Case study of Korean elementary school mathematics. *The Mathematics Educator*, 8(1), 88-106.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2022). Eğitim Bilişim Ağı (EBA). <https://www.eba.gov.tr/>
- Özbey, A. ve Koparan, T. (2020). Eşitlik ve denklem konusunda eğitim bilişim ağı (eba) destekli öğretimin ortaokul öğrencilerinin başarı, tutum ve motivasyonlarına etkisi. *Journal of Computer and Education Research*, 8(16), 453-475. <https://doi.org/10.18009/jcer.718801>
- Sever, M. (2014). Derse katılım envanterinin Türk kültürüne uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 171-182. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3627>
- Timur, B., Yılmaz, Ş. ve İşseven, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin eğitim bilişim ağı (EBA) sistemini kullanmalarına yönelik görüşleri. *Asya Öğretim Dergisi*, 5(1), 44-54.
- Tutar, M. (2015). *Eğitim bilişim ağı (EBA) sitesine yönelik olarak öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Türker, A. ve Güven, C. (2016). Lise öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı (EBA) projesinden yararlanma düzeyleri ve proje ile ilgili görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 244-254.
- Tüysüz, C. ve Çümen, V. (2016). EBA ders web sitesine ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 278-296.
- Van Amerom, B. A. (2003). Focusing on informal strategies when linking arithmetic to early algebra. *Educational Studies in Mathematics*, 54(1), 63-75.
- Wang, Z., Bergin, C., ve Bergin, D. A. (2014). Measuring engagement in fourth to twelfth grade classrooms: The classroom engagement inventory. *School Psychology Quarterly*, 29(4), 517-535.
- Yapıcı, B. ve Gürsoy, G. (2021). Eğitim Bilişim Ağı'nın (EBA) öğrencilerin fen başarılarına etkisi. *Anadolu Türk Eğitim Dergisi*, 3(1), 60-87.
- Yerli, M. S. (2018). *Sosyal bilgiler öğretiminde eğitim bilişim ağı (EBA) uygulamasının öğrencilerin akademik başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi.

Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Uzaktan Eğitimden Memnuniyet Düzeylerinin İncelenmesi

Investigation of Satisfaction Levels of Medical Faculty Students from Distance Education

Çetin TORAMAN

Çanakkale Onsekiz Mart University

toramanacademic@gmail.com,

ORCID ID: 0000-0001-5319-0731

Özet

Pandemi nedeniyle tüm dünya bir uzaktan eğitim deneyimi yaşamıştır. Türkiye de bu deneyimin dışında kalmamıştır. Bu süreçte yaşanan uzaktan eğitim bazı eğitim bilimciler göre uzaktan öğretim, e-öğrenme, çevrimiçi eğitim, acil uzaktan öğretim terimleri ile dile getirilmelidir. Nasıl isimlendirileceği bir yana yaşanan deneyim farklı alan eğitimlerinde alanın (tıp, mühendislik, eğitim bilimleri, hukuk, sosyal bilim eğitimi gibi) eğitim gerekleri ve özelliklerine çok uyarlanmadan uygulamaya konulmuş biçimde yaşandı. Bu araştırma tıp fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitim memnuniyet düzeylerine odaklanmıştır. Ek olarak cinsiyet, sınıf tekrarı yapma durumu ve öğrenim görülen sınıf değişkenine göre memnuniyet düzeyi de araştırma kapsamında karşılaştırılmıştır. Tarama türündeki bu araştırmaya Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Tıp Fakültesinin farklı sınıflarında öğrenim gören 678 öğrenci katılmıştır. Analizler JAMOVI istatistik yazılımı ile ve nonparametrik analizler aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre tıp fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitimden memnuniyet düzeyleri orta düzeydedir. Cinsiyetin göre uzaktan eğitimden memnuniyet düzeyleri incelendiğinde, erkek öğrencilerinin memnuniyet düzeyleri kadın öğrencilerden yüksektir. Sınıf tekrarı yapmış olma durumuna göre öğrencilerin uzaktan eğitimden memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. 1 ve 3. sınıf öğrencilerinin 2, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinden daha fazla uzaktan eğitim memnuniyeti olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle bu araştırmanın benzerlerinin farkı alanlarda (mühendislik eğitimi, eğitim bilimleri eğitimi gibi), farklı üniversite ve farklı gruplarla tekrarlanması önerilir.

Anahtar Kelimeler: *Memnuniyet, Acil Uzaktan Öğretim, Tıp Eğitimi, Tıp Fakültesi.*

Abstract

Due to the pandemic, the whole world has experienced a distance education experience. Turkey has not been left out of this experience. According to some educational scientists, distance education experienced in this process should be expressed in terms of distance instruction, distance teaching, e-learning, online education, and emergency remote education. Aside from how it will be named, the experience has been experienced in different field educations without adapting to the educational requirements and characteristics of the field (such as medicine, engineering, educational sciences, law, social science education). This research focused on the distance education satisfaction levels of medical school students. In addition, the level of satisfaction according to gender, year repetition and year of education was also compared within the scope of the research. 678 students studying in different years of Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Medicine participated in this survey type study. Analyzes were performed with JAMOVI statistical software and nonparametric analyses. According to the results of the research, the satisfaction level of the medical faculty students from distance education is moderate. When the satisfaction levels of distance education are examined by gender, the satisfaction levels of male students are higher than female students. There was no significant difference between the satisfaction levels of students from distance education according to their year repetition. It was determined that 1st and 3rd years students were more satisfied with distance education than 2nd, 4th and 5th years students. For this reason, it is recommended to repeat

this study in different fields (such as engineering education, educational sciences education), different universities and different groups.

Keywords: *Satisfaction, Emergency Remote Education, Medical Education, Faculty of Medicine*

Giriş

2019 yılında Çin’de ortaya çıktığı belirtilen SARS-CoV-2 virüsü Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından 11 Mart 2020 tarihinde “COVID-19 pandemisi” olarak ilan edilmiştir (Sakaoğlu vd., 2020). COVID-19 pandemisi, bulaşıcılığı ve ölüm oranı yüksek olduğundan halkın sağlığı için potansiyel tehlike oluşturmaktadır. Bu gerekçelerle Türkiye’de 16 Mart 2020 itibariyle örgün eğitime üç haftalığına ara verilmiş, ancak pandemideki olgu sayılarının sürekli artması sonucunda uzaktan eğitim kararı alınarak yüz yüze eğitime bir buçuk yıla yakın süre ara verilmiştir. Türkiye genelinde tüm eğitim kurumlarında olduğu gibi tıp fakültelerinde de (6.sınıflar, ön hekimlik, intörn eğitimi) hariç tüm sınıflarda eğitim çevrimiçi ortamda sürdürülmüştür.

Uzaktan eğitim; “Özellikle yükseköğretimde zaman ve mekân engellerini ortadan kaldırmak amacıyla geliştirilmiş eğitim türü” olarak da tanımlanmaktadır (Cevizci, 2010). Uzaktan eğitim, uzaktan öğrenme, e-eğitim, e-öğrenme gibi kavramlar eğitim ortamlarında değişen şartlar ve ihtiyaçlar nedeniyle ortaya çıkmıştır (Demir, 2014). Amaçlar, kullandığı yöntem ve teknikler, amaçların gerçekleştirilmesi amacıyla kullanılan içerikler ve kendisine özgü değerlendirme yaklaşımları ile uzaktan eğitim diğer eğitim türlerinden ayrılır (Eygü ve Karaman, 2013). Uzaktan eğitim, uzaktan öğretimin özellikle bilgisayar, internet ve dijital destekli olan kısmı çevrimiçi (online) öğrenme olarak da adlandırılmaktadır. Bilgisayar kullanımının artması, internetin yaygınlaşması, daha çok dijital içerik üretilir hale gelmesi ile çevrimiçi öğrenme son yıllarda popüler hale geldi (Clark ve Mayer, 2016; Mayer, 2017). Pandeminin özellikle de çok etkin olduğu zamanlarda çevrimiçi öğrenme neredeyse tüm dünyada yapıldı ve çevrimiçi dersler neredeyse eğitim sistemlerinin bir parçası haline geldi (Goldschmidt, 2020; Nambiar, 2020).

Bir yandan literatürde uzaktan eğitim ve uzaktan öğretim terimleri kullanılırken, uzmanlar pandemi döneminde bu kavramların kullanımı konusunda dikkat edilmesi gerekenlere vurgu yaptılar. Uzaktan eğitim; “etkili bir öğrenme ekolojisi oluşturmak için dikkatli planlama, tasarım ve hedefler koymayı gerektiren karmaşık bir süreçtir” (Bozkurt ve Sharma, 2020). Pandemi eğitime çevrimiçi ortamların kullanımına farklı ülkelerde farklı terimlerle atfettiler (uzaktan eğitim, e-öğrenme, çevrimiçi eğitim vb.). Pandemi dönemi kendine has özellikleri olan olağanüstü bir dönemdi ve kullanılan terminoloji ile de diğer olağan

uygulamalardan ayrılmalıydı. Araştırmacılar, olağan koşullarda gerçekleştirilen uzaktan eğitimi ayırt etmek için bu dönemi “acil uzaktan öğretim” olarak adlandırdı. Eğitim yerine “öğretme” kavramı kullanıldı, çünkü acil süreç eğitmenlerin sorumluluğu altında yürütüldü. Acil uzaktan öğretim zorunluluk gereği uygulanmışken, uzaktan eğitim isteğe bağlı bir seçenektir. Örneğin uzaktan eğitim planlı bir faaliyettir ve uygulaması alana ve alana özgü teorik ve pratik bilgilere dayanmaktadır. Acil durum uzaktan eğitimi ise kriz dönemlerinde mevcut tüm çevrimdışı ve çevrimiçi kaynaklarla eğitimi canlı tutmakla ilgilidir (Bozkurt vd., 2020; Hodges vd., 2020). Zorunlu olarak çevrimiçi ortamlarda öğretime geçildi. Fakat bu keskin geçişten öğrenciler ne kadar memnun oldular?

Eğitim programından ve ortamından memnuniyet, öğrencinin elde ettiği sonuçlardan, ortamda kullanılan iletişimden, bu ortamda diğerini kabul etmesinden ve anlamasından aldığı zevk olarak tanımlanabilir (Vakoufari vd., 2014). Öğrenci memnuniyeti, bir öğrenme ortamının öğrencinin akademik başarısını hangi ölçüde artırdığına ilişkin öznel bir değerlendirmesi (Lo, 2010) ve öğrenme ortamına öğrenci bağlılığının olumlu bir göstergesi (Weerasinghe ve Fernando, 2017) olarak gösterilmektedir. Öğrenenlerin beklentileri ile gerçek kazanımları arasında bir boşluk yoksa öğrencilerde memnuniyet duygusu sağlandığı anlaşılabilir (Strong, 2012). Öğrenci memnuniyeti çevrimiçi öğrenmenin verimli bir şekilde uygulanmasını ve başarısını belirleyebilir (Alnagar, 2020; Chang ve Smith, 2008; Sampson vd., 2010).

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme memnuniyeti eğitimde kaliteyi tanımlamada kullanılan ölçütlerdendir (Lorenzo ve Moore, 2002). Ayrıca, öğrenci memnuniyeti işbirlikçi çevrimiçi öğrenme deneyimleri tasarlamak için önemli bir belirleyicidir (Elia vd., 2019; Parahoo vd., 2016). Kuo (2014) motivasyon, okulu bırakma oranları, başarı ve bağlılığın çevrimiçi öğrenmede öğrenci memnuniyeti ile ilişkili olabileceğine işaret etmektedir. Eğitim programı, uygulamalar, öğretim elemanı yeterliliği, öğretim elemanı değerlendirmesi, öğretim yöntemi gibi birçok unsur çevrimiçi ders memnuniyetinin boyutlarını oluşturmaktadır (Eichelberger ve Ngo, 2018; Li vd., 2016).

Diğer eğitim kurumlarında olduğu gibi tıp fakültelerinde de 2019-2020 Eğitim Yılı, Mart 2019'dan başlayarak 2020-2021 Eğitim Yılı sonuna kadar zorunlu olarak acil uzaktan öğretim uygulandı. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) ve üniversite senatolarınca alınan kararlar sonunda 2021-2022 Eğitim Yılında, eğitim ortamlarında gerekli tedbirlerin alınması, seyreltme yapılması koşulu ile yüz yüze eğitim başladı. Ancak aynı zamanda 2021-2022 Eğitim Yılında, eğitim faaliyetleri yürütülürken hem uzaktan eğitim hem de yüz yüze eğitimin birlikte kullanılabilmesi (hibrit olarak adlandırılan) yönteme de izin verildi. Çoğu fakültede hibrit

yöntemi benimsendi (%40 çevrimiçi, %60 yüz yüze olacak biçimde ve tüm sınavların yüz yüze yapıldığı sistemde) ve eğitim faaliyetlerini 2021-2022 Eğitim Yılında sürdürüldü. Yani öğrenciler hem yalnızca çevrimiçi öğretimi hem de hibrit sistemde öğretimi deneyimledir. Bu araştırmanın amacı tıp fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitim memnuniyet düzeylerinin belirlenmesi, cinsiyet ve sınıf değişkenine göre memnuniyet düzeylerinin karşılaştırılmasıdır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma tarama türünde bir araştırmadır. Tarama türündeki araştırmalar nicel araştırmalardır ve amaç bir evrenin tutumlarını, görüşlerini, davranışlarını veya özelliklerini açıklamak için evrenden alınmış bir örnekleme veya evrenin bütününe yapılan tarama ile bilgi toplanmasıdır. Tarama araştırmalarında, araştırmanın ilgi alanına giren varlıkları ve olayları tanımlamak, karşılaştırmak, sınıflandırmak, analiz etmek ve yorumlamak önce çıkmaktadır (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Creswell, 2012; McMillan & Schumacher, 2014).

Örnekleme

Araştırma verileri 2021-2022 Eğitim Yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Tıp Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Fakültenin 6 sınıfında toplam 1056 öğrenci öğrenim görmektedir. Araştırmaya katılımda gönüllülük esastır. Bu nedenle araştırma örnekleme uygun (convenience) örneklem halini almıştır. Araştırmaya 678 öğrenci katılım göstermiştir. Katılan öğrencilerin sınıflara ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin Sınıflara ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Değişken		N (%)
Sınıf	1. Sınıf	173 (25,5)
	2. Sınıf	131 (19,3)
	3. Sınıf	170 (25,1)
	4. Sınıf	80 (11,8)
	5. Sınıf	36 (5,3)
	6. Sınıf	88 (13)
Cinsiyet	Kadın	361 (53,2)
	Erkek	317 (46,8)
Toplam		678 (100)

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Araştırmada Toraman, Karadağ ve Polat (2022) tarafından geliştirilmiş “Tıp Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Memnuniyet Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek tıp fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitimden memnuniyetlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte 20 madde yer almaktadır. İfadeler 10 dereceli yanıt setine sahip Likert ölçek biçiminde yapılandırılmıştır. Ölçeğin 3 alt faktörü (boyutu) mevcuttur. Birinci alt boyut Yükseköğretim Kurulu Başkanlığının (YÖK) süreçteki rolünden memnuniyet hakkında bilgi vermektedir. Bu boyutta 3 madde bulunmaktadır ve alınabilecek en düşük puan 3 en yüksek puan 30’dur. İkinci alt boyut uzaktan eğitimde öğretim elemanlarından memnuniyet hakkında bilgi vermektedir. Bu boyuttan 5 madde bulunmaktadır ve alınabilecek en düşük puan 5 en yüksek puan 50’dir. Üçüncü alt boyut uzaktan eğitim faaliyetlerinin sunduğu öğrenme, materyal, ölçme ve değerlendirme olanaklarından memnuniyet hakkında bilgi vermektedir. Bu boyutta 12 madde bulunmaktadır ve alınabilecek en düşük puan 12 en yüksek puan 120’dir.

Araştırma verileri 2021-2022 Eğitim Yılıının Şubat-Nisan döneminde elde edilmiştir. Söz konusu dönemde hibrit (çevrimiçi ve yüz yüze eğitim birlikte kullanımı) biçimde eğitim verilmiştir. Bu nedenle öğrencilere ölçek uygulaması için ulaşılabilmiş ve veriler yüz yüze elde edilmiştir.

Analiz

Katılımcıların puanları JAMOVI programına aktarılmıştır. Öğrencilerin ölçekte yer alan tüm maddelere verdikleri yanıtlar frekans ve yüzde gibi betimsel istatistikler ile incelenmiştir. Öğrencilerin üç alt boyuttan aldıkları puanlar elde edilmiş ve puanların normal dağılım durumu incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov Normal Dağılım testi sonucuna göre ölçek alt boyutları ve genel toplam puanının normal dağılım göstermediği ($p < .05$) belirlenmiştir. Bu nedenle karşılaştırma testleri Mann Whitney U Test ve Kruskal Wallis Test ile gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Uzaktan Eğitimden Memnuniyet Düzeyleri

Tıp fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitimden memnuniyet düzeyleri ölçek maddelerine verdikleri yanıtların frekans ve yüzde değerleri ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Uzaktan Eğitimden Memnuniyet Düzeyleri

İfadeler	N	Ortalama (S. Sapma)	Ortanca (Min.-Maks.)
<i>Uzaktan eğitimin memnunum.</i>			
Uzaktan eğitim ders içeriklerinin/materyallerinin ulaşılabilirliğinden...	678	5,97(2,2)	6(1-10)
Senkron/canlı derslerde öğrenci-öğretim elemanı iletişiminden...	678	5,60(2,1)	5(1-10)
Uzaktan eğitim derslerinin verimlilik düzeyinden...	678	5,47(2,1)	5(1-10)
Senkron derslerde derslerin süresinden...	678	5,63(2)	5(1-10)
Derslerin önceden belirlenen plana uygun işlenmesinden...	678	5,64(2,1)	5(1-10)
Dijital içerik/öğretim materyallerinin öğreticiliğinden...	678	5,68(2)	5(1-10)
Dersteki başarımın değerlendirme yöntemlerinden ve yeterliliğinden...	678	5,58(2,1)	5(1-10)
Uzaktan eğitim sisteminin ulaşılabilirliğinden...	678	5,99(2,2)	6(1-10)
Ders esnasında öğrenci soru ve katılımına fırsat verilmesinden...	678	6,03(2,1)	6(1-10)
Sisteme ödev yükleme sürecinden...	678	5,91(2,1)	6(1-10)
Çevrimiçi sınav uygulamalarından...	678	5,82(2,2)	5(1-10)
Canlı ders kayıtlarının tekrar amaçlı ulaşılabilirliğinden...	678	6,45(2,3)	6(1-10)
YÖK'ün tutum ve yaklaşımından...	678	5,44(2,1)	5(1-10)
YÖK'ün aldığı kararlardan...	678	5,40(2,1)	5(1-10)
YÖK'ün açıklama ve bilgilendirmelerinden...	678	5,46(2,1)	5(1-10)
Öğretim elemanlarının öğretme becerilerinden...	678	5,93(2)	6(1-10)
Öğretim elemanlarının süreçle ilgili bilgilendirmelerinden...	678	5,90(2)	6(1-10)
Öğretim elemanlarının öğrencilere yönelik tutumlarından...	678	5,91(2)	6(1-10)
Öğretim elemanlarının teknoloji kullanım becerisinden...	678	5,64(2)	5(1-10)
Öğretim elemanlarının ulaşılabilirliğinden...	678	5,93(2,1)	6(1-10)

Öğrencilerin ölçekteki maddelere verdikleri yanıtlar incelendiğinde genellikle uzaktan eğitimden orta düzeyde memnuniyete sahip oldukları belirlenmiştir. Görece diğer sorulara göre yüksek puan alan ve daha fazla memnuniyet göstergesi sayılabilecek maddeler;

- Uzaktan eğitim ders içeriklerinin/materyallerinin ulaşılabilirliğinden...
- Uzaktan eğitim sisteminin ulaşılabilirliğinden...
- Ders esnasında öğrenci soru ve katılımına fırsat verilmesinden...
- Sisteme ödev yükleme sürecinden...
- Canlı ders kayıtlarının tekrar amaçlı ulaşılabilirliğinden...
- Öğretim elemanlarının öğretme becerilerinden...
- Öğretim elemanlarının süreçle ilgili bilgilendirmelerinden...
- Öğretim elemanlarının öğrencilere yönelik tutumlarından...
- Öğretim elemanlarının ulaşılabilirliğinden...

Cinsiyete Göre Uzaktan Eğitimden Memnuniyet

Öğrencilerin cinsiyetine göre uzaktan eğitimden memnuniyet düzeyleri incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Cinsiyete Göre Uzaktan Eğitimden Memnuniyet

Ölçek	Cinsiyet	N	Ortalama (S. Sapma)	Ortanca (Min.- Maks.)	U Test	p
YÖK'ten Memnuniyet	Kadın	361	15,89(5,7)	15(3-30)	50584	0,008
	Erkek	317	16,75(6,3)	16(3-30)		
Öğretim Elemanlarından Memnuniyet	Kadın	361	28,53(9)	26(5-50)	50245	0,006
	Erkek	317	30,20(9,7)	30(5-50)		
Uzaktan eğitim faaliyetlerinin sunduğu öğrenme, materyal, ölçme ve değerlendirme olanaklarından memnuniyet	Kadın	361	67,57(20,6)	63(13-118)	48916	0,001
	Erkek	317	72,29(21)	72(13-120)		
Memnuniyet Toplam	Kadın	361	111,99(33)	105(22-198)	49697,5	0,003
	Erkek	317	119,24(34)	120(21-198)		

Kadın ve erkek öğrencilerin genel anlamda uzaktan eğitimden memnuniyet düzeylerinde, YÖK'ten uzaktan eğitim sürecinde üstlendiği rol bakımından memnuniyette, öğretim elemanlarından memnuniyette ve uzaktan eğitimin sunduğu öğrenme, materyal, ölçme ve değerlendirme olanaklarından memnuniyette aralarında anlamlı farklılık belirlenmiştir ($p<.05$). Tıp fakültesi erkek öğrencilerinin memnuniyet düzeyleri kadın öğrencilerden yüksektir.

Sınıf Tekrarı Durumuna Göre Uzaktan Eğitimden Memnuniyet

Öğrencilerin sınıf tekrarı yapmış olması ya da olmamasına göre uzaktan eğitimden memnuniyet düzeyleri incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Sınıf Tekrarı Durumuna Göre Uzaktan Eğitimden Memnuniyet

Ölçek	Sınıf Tekrarı	N	Ortalama (S. Sapma)	Ortanca (Min.-Maks.)	U Test	p
YÖK'ten Memnuniyet	Evet	70	16,40(5,8)	15(3-30)	21047	0,879
	Hayır	608	16,28(6)	15(3-30)		
Öğretim Elemanlarından Memnuniyet	Evet	70	29,17(8,5)	29(5-50)	20995,5	0,853
	Hayır	608	29,33(9,5)	28(5-50)		
Uzaktan eğitim faaliyetlerinin sunduğu öğrenme, materyal, ölçme ve değerlendirme olanaklarından memnuniyet	Evet	70	69,24(21)	63,5(20-120)	20548	0,635
	Hayır	608	69,84(21)	68(13-120)		
Memnuniyet Toplam	Evet	70	114,81(33,2)	107(20-191)	20671,5	0,693
	Hayır	608	115,44(33,6)	110,5(21-198)		

Sınıf tekrarı yapmış ve yapmamış öğrencilerin genel anlamda uzaktan eğitimden memnuniyet düzeylerinde, YÖK'ten uzaktan eğitim sürecinde üstlendiği rol bakımından memnuniyette, öğretim elemanlarından memnuniyette ve uzaktan eğitimin sunduğu öğrenme, materyal, ölçme ve değerlendirme olanaklarından memnuniyette aralarında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

Öğrenim Görülen Sınıfa Göre Uzaktan Eğitimden Memnuniyet

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfa göre uzaktan eğitimden memnuniyet düzeyleri incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Öğrenim Görülen Sınıfa Göre Uzaktan Eğitimden Memnuniyet

Ölçek	Sınıf	N	Ortalama (S. Sapma)	Ortanca (Min.-Maks.)	K. Wallis Test	p
YÖK'ten Memnuniyet	1. Sınıf	173	16,39(6,9)	15(3-30)	7,168	0,208
	2. Sınıf	131	16,05(5,1)	15(3-30)		
	3. Sınıf	170	17,15(5)	17(3-30)		
	4. Sınıf	80	15,76(6,6)	15(3-30)		
	5. Sınıf	36	15,39(7)	15(3-27)		
	6. Sınıf	88	15,66(6)	15(3-27)		
Öğretim Elemanlarından Memnuniyet	1. Sınıf	173	31,43(10,3)	30(5-50)	14,651	0,012
	2. Sınıf	131	28,06(8)	25(5-50)		
	3. Sınıf	170	29,74(8,5)	30(5-50)		
	4. Sınıf	80	28,19(9,4)	26(5-50)		
	5. Sınıf	36	27,42(11,8)	28,5(5-48)		
	6. Sınıf	88	27,97(9,2)	25(5-48)		
Uzaktan eğitim faaliyetlerinin sunduğu öğrenme, materyal, ölçme ve değerlendirme olanaklarından memnuniyet	1. Sınıf	173	72,19(22,8)	72(13-120)	17,934	0,003
	2. Sınıf	131	65,73(18,7)	60(14-113)		
	3. Sınıf	170	73,46(19,9)	72(13-120)		
	4. Sınıf	80	66,59(19,2)	61,5(13-115)		
	5. Sınıf	36	64,89(24)	62(15-103)		
	6. Sınıf	88	68,84(21)	66,5(17-112)		
Memnuniyet Toplam	1. Sınıf	173	120,01(36,7)	118(22-198)	15,089	0,010
	2. Sınıf	131	109,84(30,4)	100(22-187)		
	3. Sınıf	170	120,35(30,2)	120(21-196)		
	4. Sınıf	80	110,54(32,7)	102(22-191)		
	5. Sınıf	36	107,69(40,6)	105,5(24-178)		
	6. Sınıf	88	112,47(33,5)	105,5(27-186)		

Öğrenim görülen sınıfa göre öğrencilerin genel anlamda uzaktan eğitimden memnuniyet düzeylerinde arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir ($p < .05$). Nonparametrik Dunn-Bonferroni çoklu karşılaştırma testine göre 1 ve 3.sınıf öğrencileri 2, 4 ve 5.sınıf öğrencilerinden daha fazla memnuniyete sahiptir.

Öğrenim görülen sınıfa göre öğrencilerin uzaktan eğitimde YÖK'ün üstlendiği rol bakımından memnuniyeti arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($p > .05$).

Öğrenim görülen sınıfa göre öğrencilerin öğretim elemanlarından memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir ($p<.05$). Nonparametrik Dunn-Bonferroni çoklu karşılaştırma testine göre 1.sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitimde öğretim elemanlarından memnuniyet düzeyleri 2, 4 ve 6.sınıf öğrencilerinden yüksektir.

Öğrenim görülen sınıfa göre öğrencilerin uzaktan eğitimin sunduğu öğrenme, materyal, ölçme ve değerlendirme olanaklarından memnuniyette aralarında anlamlı farklılık belirlenmiştir ($p<.05$). Nonparametrik Dunn-Bonferroni çoklu karşılaştırma testine göre 1 ve 3.sınıf öğrencileri uzaktan eğitimde eğitimin sunduğu öğrenme, materyal, ölçme ve değerlendirme olanaklarından memnuniyet düzeyleri 2, 4 ve 5.sınıf öğrencilerinden yüksektir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Bu çalışmada tıp fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitimden memnuniyet düzeyleri cinsiyet, sınıf tekrarı durumu, öğrenim görülen sınıf değişkenlerine göre incelenmiştir. Tıp fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitimden memnuniyet düzeylerinin orta düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin özellikle uzaktan eğitim ders sistemi ve içeriklerine/materyallere ulaşılabilirlik, ders esnasında öğrenci soru ve katılımına fırsat verilmesi, sisteme ödev yükleme süreci, canlı ders kayıtlarının tekrar amaçlı kullanılabilmesi, öğretim elemanlarının öğretme becerileri, öğretim elemanlarının öğrencileri süreçle ilgili bilgilendirmesi, öğretim elemanlarının öğrencilere yönelik tutumları ve öğretim elemanlarının ulaşılabilir olması gibi konularda memnun olduğu görülmüştür. Bu bulgular, Al-Asfour (2012) ve Roach ve Lemasters (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulgularıyla aynı doğrultudadır. Benzer şekilde, Cole, Shelley ve Swartz (2014) ve Ghaderizefreh ve Hoover (2018) tarafından yürütülmüş çalışmalarda da öğrencilerin öğrenme yönetim sisteminin kullanışlılığı ve öğretim elemanlarının kendilerine yönelik tutumları konusundaki memnuniyet düzeyleri yüksektir.

Öğrencilerin cinsiyetine göre uzaktan eğitimden memnuniyet düzeyleri incelendiğinde, erkek öğrencilerin memnuniyet düzeyleri YÖK'ten uzaktan eğitim sürecinde üstlendiği rol bakımından, öğretim elemanlarından ve uzaktan eğitimin sunduğu öğrenme, materyal, ölçme ve değerlendirme olanakları bakımından kadın öğrencilerden yüksektir. Bu bulgular, Liaw ve Huang (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulguları ile aynı doğrultudadır. Ancak Cole, Shelley ve Swartz (2014), Sapanca (2015), Carey, Cambiano ve De Vore (2002), Corts ve diğerleri (2000), Yalman (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada uzaktan eğitimden

memnuniyet ile ilgili olarak cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirtilmiştir.

Öğrencilerin sınıf tekrarı yapmış olması ya da olmamasına göre uzaktan eğitimden memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak, öğrenim görülen sınıfa göre öğrencilerin genel anlamda uzaktan eğitimden memnuniyet düzeyleri incelendiğinde, 1 ve 3. sınıf öğrencilerinin 2, 4 ve 5.sınıf öğrencilerinden daha fazla memnun olduğu görülmüştür. Bu bulgu, Lowe ve Cook (2003) tarafından gerçekleştirilmiş çalışmanın bulgularıyla benzer yöndedir. YÖK'ün üstlendiği rol bakımından memnuniyeti arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Ancak öğrencilerin öğretim elemanlarından memnuniyet düzeyleri incelendiğinde 1.sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitimde öğretim elemanlarından memnuniyet düzeylerinin 2, 4 ve 6.sınıf öğrencilerinin memnuniyet düzeyinden yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, öğrenim görülen sınıfa göre öğrencilerin uzaktan eğitimin sunduğu öğrenme, materyal, ölçme ve değerlendirme olanaklarından memnuniyette düzeyleri karşılaştırıldığında, 1 ve 3. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitimde eğitimin sunduğu öğrenme, materyal, ölçme ve değerlendirme olanaklarından memnuniyet düzeyleri 2, 4 ve 5.sınıf öğrencilerinden yüksek olduğu görülmüştür. Gibney, Moore, Murphy ve O'Sulliva (2011) tarafından gerçekleştirilmiş çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre tıp fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitimden memnuniyet düzeyleri orta düzeydedir. Cinsiyetin göre uzaktan eğitimden memnuniyet düzeyleri incelendiğinde, erkek öğrencilerinin memnuniyet düzeyleri kadın öğrencilerden yüksektir. Sınıf tekrarı yapmış olma durumuna göre öğrencilerin uzaktan eğitimden memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. 1 ve 3. sınıf öğrencilerinin 2, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinden daha fazla uzaktan eğitim memnuniyeti olduğu belirlenmiştir.

Öneriler

2020-2022 yıllarında yaşanan pandemi nedeniyle uzaktan eğitimin (zaman zaman uzaktan öğretim, acil uzaktan eğitim vb. isimlerle karşımıza çıksa da) yaşamımıza girdiği görüldü. Ek olarak benzer pandemilerin yaşanmayacağı, mevcut pandeminin yeniden tekrar etmeyeceği ya da toplumsal ve küresel düzeydeki gelişmelerin eğitim sistemlerini uzaktan eğitimi daha fazla kullanmaya iteceği de hiç zayıf olmayan bir ihtimaldir. Araştırma bu bağlamı ile önemli bir konuya, yani bir uzaktan eğitim deneyimi yaşamış öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyetine değinmiştir. Ancak sınırlı örneklem, zaman ve tıp alanı ile gerçekleştirilmiş bir araştırma olması da bu araştırmayı zayıf kılmaktadır. Bilimde birikimli ilerleme söz konusudur. Bu nedenle bu

araştırmanın benzerlerinin farkı alanlarda (mühendislik eğitimi, eğitim bilimleri eğitimi gibi), farklı üniversite ve farklı gruplarla tekrarlanması önerilir. Bu araştırmalardan gelen verilerle konuya daha geniş veri perspektifinden bakmak bilimin bir gereğidir. Sınıf tekrarı yapmış ya da yapmamış öğrencilerin uzaktan eğitimden memnuniyet düzeylerinin farklılaşmaması önemli bir veri gibi ele alınabilir. İleride yapılacak araştırmalar bu durumun arka plan gerekçelerini daha iyi irdeleyebilir.

Kaynaklar

- Al-Asfour, A. (2012). Examining student satisfaction of online statistics courses. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 9(1), 33-38.
- Alnagar, D. K. F. (2020). Using artificial neural network to predicted student satisfaction in e-learning. *American Journal of Applied Mathematics and Statistics*, 8(3), 90-95. <https://doi.org/10.12691/ajams-8-3-2>
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Corona Virus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G. & Rodes, V. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126.
- Carey, K., Cambiano, R. L., & De Vore, J. B. (2002). *Student to faculty satisfaction at a Midwestern university in the United States*. Paper presented at the The 25th HERSDA Annual Conference., 92-97.
- Cevizci, A. (2010). Eğitim sözlüğü. İstanbul: Say Yayınları.
- Chang, S.-H.-H., & Smith, R. A. (2008). Effectiveness of personal interaction in a learner-centered paradigm distance education class based on student satisfaction. *Journal of Research on Technology in Education*, 40(4), 407-426. <https://doi.org/10.1080/15391523.2008.10782514>
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). *E-learning and the science of instruction*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119239086>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Cole, M. T., Shelley, D. J., & Swartz, L. B. (2014). Online instruction, e-learning, and student satisfaction: A three year study. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(6). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1048236.pdf>
- Corts, D., Lounsbury, J. E., Saudargas, R. A., & Tatum, H. E. (2000). Assessing undergraduate satisfaction with an academic department: a method and case study. *College Student Journal*, 34(3), 399-408.

- Creswell, J. W. (2012). *Educational research, planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education, Inc.
- Demir, E. (2016). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39, 203-212.
- Eichelberger, A., & Ngo, H. T. P. (2018). College students' perception of an online course in special education. *International Journal for Educational Media and Technology*, 12(2), 11-19.
- Elia, G., Solazzo, G., Lorenzo, G., & Passiante, G. (2019). Assessing learners' satisfaction in collaborative online courses through a big data approach. *Computers in Human Behavior*, 92, 589-599. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.04.033>
- Eygü, H. & Karaman, S. (2013). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Memnuniyet Algıları Üzerine Bir Araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1) 36-59.
- Ghaderizefreh, S., & Hoover, M. L. (2018). Students satisfaction with online learning in a blended course. *International Journal of Digital Society (IJDS)*, 9(3), 1393-1398.
- Gibney, A., Moore, N., Murphy, F., & O'Sullivan, S. (2011). The first semester of university life; 'will I be able to manage it at all?'. *Higher Education*, 62(3), 351-366.
- Goldschmidt, K. (2020). The COVID-19 pandemic: Technology use to support the wellbeing of children. *Journal of Pediatric Nursing*, 53, 88-90. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2020.04.013>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/thedifference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Kuo, Y. C. (2014). Accelerated online learning: Perceptions of interaction and learning outcomes among African American students. *American Journal of Distance Education*, 28(4), 241-252. <https://doi.org/10.1080/08923647.2014.959334>
- Liaw, S. S., & Huang, H. M. (2011). *A study of investigating learners' attitudes toward e-learning*. 5th International Conference on Distance Learning and Education (pp. 28-32). IACSIT Press.
- Li, N., Marsh, V., & Rienties, B. (2016). Modeling and managing learner satisfaction: Use of learner feedback to enhance blended and online learning experience. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 14(2), 216-242. <https://doi.org/10.1111/dsji.12096>
- Lo, C. C. (2010). How student satisfaction factors affect perceived learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(1), 47-54.
- Lorenzo, G., & Moore, J. (2002). The sloan consortium report to the nation: Five pillars of quality online education. The Sloan Consortium.
- Mayer, R. E. (2017). Using multimedia for e-Learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33, 403-423. <https://doi.org/10.1111/jcal.12197>

- McMillan, J., & Schumacher, S. (2014). *Research in education evidence based inquiry*. Pearson Education.
- Nambiar, D. (2020). The impact of online learning during COVID-19: students' and teachers' perspective. *The International Journal of Indian Psychology*, 8(2), 783-793. <https://doi.org/10.25215/0802.094>
- Parahoo, S. K., Santally, M. I., Rajabalee, Y., & Harvey, H. L. (2016). Designing a predictive model of student satisfaction in online learning. *Journal of Marketing for Higher Education*, 26(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/08841241.2015.1083511>
- Roach, V., & Lemasters, L. (2006). Satisfaction with online learning: A comparative descriptive study. *Journal of Interactive Online Learning*, 5(3), 317-332.
- Sakaoğlu, H. H., Orbatu, D., Emiroğlu, M., & Çakır, Ö. (2020). Covid-19 salgını sırasında sağlık çalışanlarında Spielberger durumluk ve sürekli kaygı düzeyi: Tepecik hastanesi örneği. *Tepecik Eğitim ve Araştırma Hastanesi Dergisi*, 30(Ek sayı), 1-9.
- Sampson, P., Leonard, J., Ballenger, J., & Coleman, J. (2010). Student satisfaction of online courses for educational leadership. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 13(3).
- Sapanca, H. F. (2015). *Satisfaction level of teacher candidates in online learning: Case study of eastern mediterranean university*. (Unpublished master thesis). Eastern Mediterranean University, North Cyprus.
- Strong, R. (2012). Investigating students' satisfaction with eLearning courses: the effect of learning environment and social presence. *Journal of Agricultural Education*, 53(3), 98-110. <https://doi.org/10.5032/jae.2012.03098>
- Toraman, Ç., Karadağ, E., & Polat, M. (2022). Validity and reliability evidence for the scale of distance education satisfaction of medical students based on item response theory (IRT). *BMC Med Educ* 22, 94. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03153-9>
- Vakoufari, M., Angelaki, C., & Mavroidis, I. (2014). Self-esteem and loneliness as factors affecting distance learning students. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 17(2), 100-116. <https://doi.org/10.2478/eurodl-2014-0022>
- Weerasinghe, S., & Fernando, R. L. (2017). Students' satisfaction in higher education literature review. *American Journal of Educational Research*, 5(5), 533-539. <https://doi.org/10.12691/education-5-5-9>
- Yalman, M. (2013). Education faculty students' levels of satisfaction with the computer-assisted distance education system (Moodle). *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1395-1406

Belirli Gün ve Haftalar ile ilgili Çalışmaların İncelenmesi ve Yaratıcı Drama Atölyelerinin Geliştirilmesi

Dr. Öğretim Üyesi Gül DALGAR

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
guldalgar@mehmetakif.edu.tr

Dr. Öğretim Üyesi Yıldız MUTLU YILDIZ

Süleyman Demirel Üniversitesi
yildizmutluyildiz@gmail.com

Prof. Dr. Derya ARSLAN ÖZER

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
deryaarslan@mehmetakif.edu.tr

Özet

Problem Durumu ve Amaç: Belirli gün ve haftalarla ilgili alanda yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Bu araştırmanın amacı belirli gün ve haftalar ile ilgili çalışmaları incelemek ve belirli gün, haftalarla ilgili yaratıcı drama atölyeleri geliştirmektir.

Yöntem: Belirli gün ve haftalarla ilgili yapılan çalışmaları incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Yapılan çalışmalar incelenerek, bulunan sonuçlara göre yaratıcı drama atölyeleri geliştirilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır.

Bulgular ve Sonuç: Belirli gün ve haftalar ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların çoğunlukla öğretmen görüşleri üzerine odaklandığı saptanmıştır. Öğrencilerin görüşlerine yer veren sadece iki araştırmaya rastlanmıştır. Yıl bazında incelendiğinde ise, en fazla çalışmanın 2019 yılında yayınlandığı gözlenmiştir. En fazla tercih edilen araştırma modeli ise tarama modelidir. Verilerin çoğunlukla anket ile toplandığı saptanmıştır. Çalışmaların sonuçları incelendiğinde ise genel olarak belirli gün ve haftalar ile ilgili görüşlerin kazanımların, etkinlik düzeylerinin, kullanılan şarkıların incelenmesi konularında yoğunlaştığı görülmektedir. Çalışmaların önerilerinde ise, öğretmenlerin ve öğrencilerin belirli gün ve haftalar için daha eğlenceli etkinlikler planlanması gerektiği ve bu doğrultuda çalışmaların çoğunda öğretmen ve öğretmen adaylarına bu konuda eğitimler verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulamaya Yönelik Öneriler: Meslek yaşamları boyunca belirli gün ve haftalarla ilgili kutlamalara katılacak sınıflarında ve okullarında kutlama yapacak hem öğretmen adaylarına, hem de hali hazırda görev yapan öğretmenlere yönelik uygulamalı araştırmalara rastlanmamıştır. Yaratıcı drama atölyeleri geliştirmek hem öğretmenlere hem de öğretmen adaylarına farklı yaklaşımları kullanmaları için katkı sağlayacaktır. Bu nedenle öğretmen adaylarına, öğrencilere yönelik uygulamalı çalışmaların planlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Belirli gün ve haftalar, Yaratıcı drama, Doküman analizi, Yaratıcı drama atölyeleri

Examining Studies on Certain Days and Weeks and Developing Creative Drama Workshops

Abstract

Problem Statement and Purpose: There are studies in the field related to certain days and weeks. The aim of this research is to examine the studies related to certain days and weeks and to develop creative drama workshops related to certain days and weeks.

Method: Document analysis, one of the qualitative research methods, was used to examine the studies on specific days and weeks. By examining the studies, creative drama workshops were developed according to the results. Content analysis was used in the analysis of the data.

Findings and Conclusion: When the studies on specific days and weeks were examined, it was determined that the studies mostly focused on the opinions of teachers. Only two studies that included students' opinions were

found. When analyzed on a yearly basis, it was observed that the most studies were published in 2019. The most used research model was the scanning model. It was determined that the data collection tools used were questionnaires. When the results of the studies are examined, it is seen that they generally focus on issues such as the gains of opinions about certain days and weeks, their activity levels, and the examination of the songs used. In the suggestions of the studies, it was emphasized that more fun activities should be planned for certain days and weeks for teachers and students, and in this direction, teachers and teacher candidates should be given training on this subject in most of the studies.

Prospective Research and Recommendations for Practice: No applied research has been found on both prospective teachers and current teachers who will participate in celebrations related to certain days and weeks throughout their professional lives and celebrate in their classrooms and schools. Developing creative drama workshops will contribute to both teachers and teacher candidates to use different approaches. For this reason, it can be recommended to plan applied studies for prospective teachers and students.

Keywords: *Certain days and weeks, Creative drama, Document analysis, Creative drama workshops*

Giriş

Eğitim sisteminde çocukların hayatları boyunca kullanacakları bilgi ve deneyimlerin kazandırılmasında ders dışı sosyal etkinliklerin rolü de önemlidir. Ders dışı faaliyetler kapsamında en fazla yer tutan ve en başta gelen; belirli gün ve haftalar ile ilgili etkinlikleridir. Eğitim sisteminde okul öncesinden başlayarak tüm programlarda belirli gün ve haftalara yer verilir. Belirli gün ve haftaların kutlanması, örgün öğretim bir parçasıdır. Burada en önemli koşul, ders dışı etkinliklerin kontrollü, programlı ve planlı yapılmasıdır. (Köse, 2013).

Okullarda belirli gün ve haftalar etkinliklerinin kutlanması hem öğrenci, hem veli hem de sosyal etkileşim adına farkındalık oluşturmak için önemli bir eğitimsel araçtır. Belirli gün ve haftaların etkin bir şekilde kutlanması öğretmen, öğrenci okul idaresi ve veli arasında ortak bir alan açar. Bu nedenle özellikle toplumda ve öğrencilerde farkındalık oluşturmak ve gereken değerlerin verilmesi adına belirli gün ve haftaların kutlanmasında farklı yöntemler kullanılabilir (Karapınar, 2019; Köse, 2013, Bozak ve Özdemir, 2011).

Bireylerin, ülkelerin kurtuluş ve bağımsızlık günü gibi törenlere katılımının onların toplumsal birliktelik ve ortaklık hissi kazanmaları, milli bağların güçlenmesine etki ettiği belirtilmektedir (Lubbers ve Meuleman, 2016; Elgenius, 2011). Yapılan çalışmalar incelendiğinde, belirli gün ve haftalar ile ilgili öğretmen görüşlerinde çocukların eğlenerek öğrenebileceği ve sıkıcı olamayan kutlamalar yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Araştırmalar, öğretmenlerin bazı belirli gün ve haftalardan hiç bahsetmediği, kutlanan belirli gün ve haftalarda ise; aynı etkinlikleri yaptıkları görülmüştür (Keskin ve Kuru, 2018; Gültekin, 2007).

Ders içerisinde kutlanan belirli gün ve haftalara dönük örneğin Türkçe dersinde, konuyla ilgili metin işlenmektedir. Günün anlam ve önemiyle ilgili yazı yazılmaktadır. Görsel sanatlarda resim yapılmaktadır, Müzik dersinde şarkı söylenmektedir. Müzik dersi, belirli gün ve haftalarla ilgili en fazla kazanıma sahip olan derstir, müzik programında 12 yerde belirli gün ve haftalardan bahsedilmektedir (MEB, 2018a). Sosyal Bilgiler dersi programında ise bir yerde

belirli gün ve haftalar ifadesine yer verilmektedir. Sosyal Bilgiler dersi programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlardan biri de “Millî ve dinî bayramlar, mahallî kurtuluş ve kutlama günleri, önemli olaylar, belirli gün ve haftalardan yararlanılarak öğrencilerin tarihsel duyarlılığı ve milli bilinçleri geliştirilmelidir.” maddesidir (MEB, 2018b). Görüldüğü gibi ilkokul programlarında kazanım boyutunda belirli gün ve haftalara kısmen yer verilmektedir ancak bu gün ve haftaların kutlanması beklenmektedir, nasıl kutlanacağı ise öğretmenlere bırakılmaktadır.

Eğitim Fakültesi lisans programının amacı, eğitim programlarının ihtiyaç duyduğu öğretmenleri yetiştirmektir. Sadece teorik bilgi, ilerde öğretmen olarak atanacak olan öğretmen adayını uygulamada eksik bırakacaktır. Öğretmen adayları, belirli gün ve haftaları kutlarken, yararlanabilecekleri kaynaklara ihtiyaç duymaktadırlar ve etkinlik, atölye geliştirme donanımına sahip olmaları gerekmektedir. Yaşamın içinde, yaparak yaşayarak, eğlenerek, çocukların etkinliğinin nesnesi değil öznesi olduğu çalışmaların yapılması, belirli gün ve haftaların amacına ulaşmasını sağlayacaktır. Bu noktada “drama” önemli bir yöntemdir.

Yaratıcı drama; doğaçlama, rol oynama vb. tekniklerden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde yapılmaktadır. Bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da davranışı eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği oyunsu süreçlerde farklı ortamlarda anlamlandırılması, canlandırılmasıdır (San, 2006). Belirli gün ve haftaların kutlanmasında da yaratıcı Drama yöntemi kullanılarak, belirli gün veya hafta seçilerek, farklı mekanlarda katılımcılarla drama atölyeleri yapılabilmektedir. Çocuğun katılımcı olduğu yaratıcı drama etkinlikleri hem eğlendirip hem öğrenmeyi sağlamaktadır. Alevcan ‘a (2005) göre belirli gün ve haftalara yönelik hazırlanan programlarda drama etkinliklerine yer verilmesi, çocukların günün anlam ve önemini daha iyi kavramasına yardımcı olur.

Bu noktadan hareketle belirli gün ve haftalar ile ilgili çalışmaların incelenmesi ve bu alanda yaratıcı drama atölyesi geliştirilmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

Belirli gün ve haftalarla ilgili yapılan çalışmaları incelemek amacıyla belirlenen araştırma problemine ilişkin sistematik bir araştırma yapılarak doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi, yazılı olan belge ve dokümanların içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach ve Ward, 2013). Yıldırım ve Şimşek (2016, s. 189) göre doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular

hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Yapılan çalışmalar incelenerek, bulunan sonuçlara göre belirli gün ve haftalara göre örnek yaratıcı drama atölyeleri hazırlanmıştır.

Çalışma Materyali

Araştırmada 17 çalışma incelenmiştir. Çalışmaların dokuzu tez, 8'i makaledir. Tezler yüksek lisans tezidir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

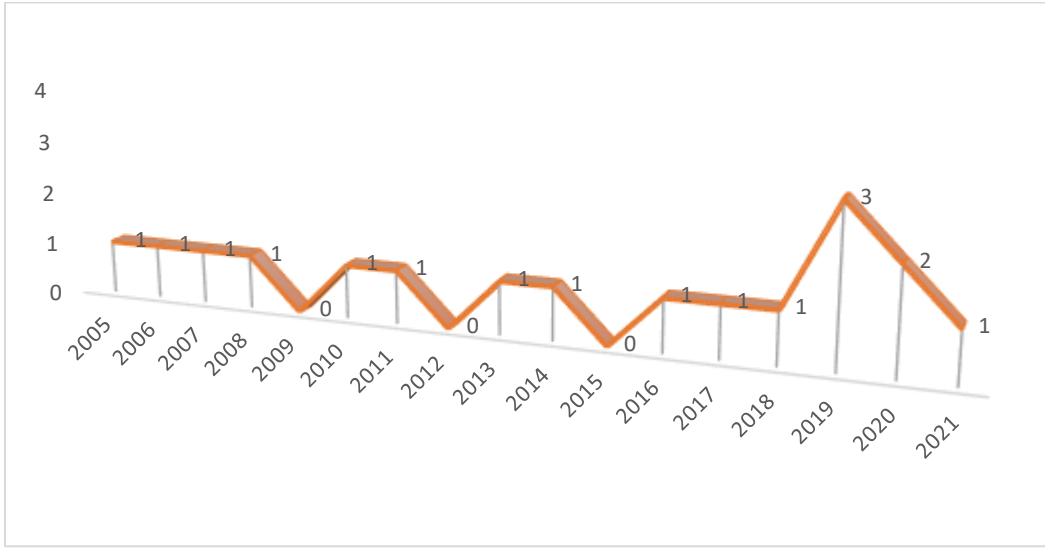
Araştırmada Altheide (2000)'nin doküman analizi sürecinde doküman kaynakları, doküman, veri toplama ve analiz alanlarının belirlenmesi, kodlama, analiz ve raporlama yer alan basamaklar izlenerek yapılmıştır. İlk önce araştırmada araştırmanın amacına ilişkin olarak dokümanları dahil etme kriterleri “belirli gün ve haftalar”, “önemli günler” olarak belirlenmiştir. Bu aşamada dahil edilen kriterler “Google ve Google akademik arama çubuğuna” vb. yazılarak ulaşılmıştır. Araştırmada toplam 17 adet çalışmaya ulaşılmıştır. Veri toplama aşamasında ulaşılan çalışmaların incelenmesi için bazı başlıklar belirlenerek derinlemesine bilgi edinmeye çalışılmıştır. Ulaşılan araştırmalar; çalışmaların yapıldığı yıllar, problem/amaç cümlesi, araştırmanın yöntemi/modeli, katılımcılar, veri toplama aracı, sonuç ve öneriler temalarına göre incelenmiştir. İncelenen çalışmalar, grafik ve tablolar şeklinde bulgular başlığı altında sunulmuştur.

Geçerlik ve güvenilirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için belirlenen özel kriterler dâhilinde yapılan tarama işlemi araştırmacılar tarafından bir ay ara ile iki ayrı zamanda tekrar gerçekleştirilmiştir. Yanı sıra araştırma süreci, belirlenen kriterler ayrıntılı olarak sunulmuştur. Son olarak alan uzmanı bir kişinin de tarama işlemini gerçekleştirmesi sağlanmıştır.

Bulgular

Araştırmada yer alan belirli gün ve haftalar ile ilgili çalışmalar incelenmiş ve çalışmaların hangi yıllarda yayınlandığı Grafik 1'de sunulmuştur.

Grafik 1*Çalışmaların Yayın Yılları*

Grafik 1 incelendiğinde, belirli gün ve haftalarla ilgili yapılan ilk çalışmanın 2005 olduğu görülmektedir. Belirli gün ve haftalar ile ilgili araştırmalar en fazla 3 çalışmayla 2019 yılında yapılmıştır. 2009, 2012 ve 2015 yıllarında hiç araştırmaya rastlanmazken, 2020 yılında iki, diğer yıllarda ise birer tane araştırmaya rastlanmıştır.

Tablo 1*Çalışmaların Odaklandıkları Amaç*

Çalışma numarası	Çalışmaların amaçları
Ç1 – Ç2- Ç3 –Ç5 – Ç6- Ç7 – Ç8-Ç9- Ç10-Ç11-Ç12-Ç13-Ç14-Ç15-Ç16	Belirli gün ve haftalar ile ilgili görüşlerin incelenmesi
Ç4	Belirli gün ve haftalar temalı öğrenci çalışmalarının özgünlüğünün incelenmesi
Ç13	Okul şarkılarının yapılandırmacı öğretim anlayışına göre diğer derslerle ilişkilendirilmesi
Ç17	Devlet okullarında ve özel okullarda kutlanan ve anılan belirli gün ve haftaların etkililik düzeylerinin karşılaştırılması

Araştırmaların amaçları incelendiğinde belirli gün ve haftalara ilişkin görüşlere yer verildiği görülmektedir. Belirli gün ve haftalarla ilgili şarkılarla ilgili öğretmen görüşleri görüşler araştırılmıştır. Diğer öğretmen görüşlerinin araştırıldığı çalışmalarda öğrenme alanlarına etkisi, değerler eğitime katkısı, gereklilik ve işevruluk ile ilgili görüşler, sorumluluk bilinci kazandırmaya ilişkin görüşler belirlenmeye çalışılmıştır. Belirli gün ve haftalar ile ilgili yapılan çalışmalardan Ç4’de öğrencilerin çalışmalarının özgünlüğü incelenirken, Ç17’de devlet ve özel okullarda kutlanan ve anılan belirli gün ve haftaların etkinlik düzeyi araştırılmıştır.

Tablo 2*Çalışmaların Katılımcıları*

Çalışma numarası	Katılımcıların nitelikleri	Çalışma sayısı
Ç1-Ç2-Ç3-Ç5-Ç6-Ç7- Ç8-Ç9-Ç10- Ç11-Ç12-Ç14-Ç15-Ç16	Öğretmen (Okul öncesi -Sınıf- Sosyal bilgiler- Türkçe- Müzik- Görsel sanat öğretmenleri)	13
Ç17	İlkokul öğrenciler	1
Ç4	Ortaokul Öğrencileri	1
Ç13	MEB hayat bilgisi kılavuz kitabındaki belirli gün ile ilgili kazanımlar, şarkılar	1

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen çalışmaların büyük bölümünün öğretmenlerle (14 tane), ilkokul ve ortaokul öğrencileriyle sadece birer çalışmanın yapıldığı görülmüştür. Görüşleri araştırılan öğretmenlerin branşları ise Okul öncesi -Sınıf- Sosyal bilgiler- Türkçe- Müzik- Görsel sanat öğretmenleri olarak saptanmıştır. Öğretmen adaylarını örnekleme dahil eden herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Tablo 3*Çalışmalarda Kullanılan Araştırma Yöntemleri*

Araştırma numarası	Araştırma yöntemleri	Model
Ç1 – Ç2- Ç3 –Ç5 – Ç6- Ç7 Ç8-Ç9-Ç11-Ç14-Ç15-Ç16	Nitel	Tarama modeli
Ç10-Ç12-Ç17		Durum çalışması
Ç13	Nitel	Doküman analizi
Ç1	Karma	

Tablo 3 incelendiğinde, çalışmalarda en çok nicel yöntem içerisinde yer alan tarama modelinin tercih edildiği görülmektedir. Ç10-Ç12- Ç13-Ç17 nitel çalışma, yalnızca Ç1 karma çalışma olarak tasarlanmıştır. Ç10-Ç12-Ç17’de durum çalışması, Ç13’de doküman analizi kullanılmıştır.

Tablo 4*Çalışmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçları*

Veri toplama araçları	Araştırma numarası
Anket, Ölçek	Ç1-Ç2-Ç3-Ç5-Ç6-Ç7- Ç8-Ç9-Ç10-Ç11-Ç-Ç14-Ç15-Ç16
Görüşme formu	Ç10- Ç12-Ç17
Anket ve Görüşme formu	Ç1

Tablo 4’e göre Ç1-Ç2-Ç3-Ç5-Ç6-Ç7- Ç8-Ç9-Ç10-Ç11-Ç-Ç14-Ç15-Ç16 çalışmalarında veri toplama aracı olarak anket ve ölçek kullanılmıştır. Ç16’da görüşme formu, Ç1’de ise hem anket hem görüşme formu kullanılmıştır.

Tablo 5*Çalışmaların Temel Sonuçları*

Çalışma numarası	Sonuçlar
Ç1	Okul öncesi eğitim programındaki çizelgeye dayanan belirli gün ve haftaların amaçlarının gerçekleştirilme düzeyine yönelik öğretmen bakış açıları değerlendirildiğinde gün ve hafta amaçlarının en çok gerçekleştirildiği kazanımlar: Cumhuriyet Bayramı, Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ve Atatürk haftası, Orman haftası, Çevre Koruma haftası ve Hayvanları Koruma günü, Engelliler haftası, Trafik ve İlk Yardım Haftası olduğu görülmektedir.
Ç2	Müzik ve sınıf öğretmenleri, müzik dersini belirli gün ve haftalara yönelik ders işlemeyi yararlı bulmaktadır.
Ç3	Belirli gün ve haftalar ile ilgili yapılan sergi, gösteri, gezi vb. etkinliklerde, şarkıların kullanılmasının etkisi hakkındaki görüşleri almak amacıyla yöneltilen ikinci açık uçlu soruyu yanıtlayan öğretmenlerin, şarkıların kullanılmasını yararlı bulduğu saptanmıştır.
Ç4	Öğrencilerin hayal güçleri çeşitli sebeplerden dolayı kısıtlanmıştır. Bu sebepler arasında arkadaşlarından etkilenmek, ders kitaplarında yer alan resimler ve derslerde anlatılan bilgilerden etkilenmek, internet, televizyon vb. gibi medya araçlarından etkilenmek ve çevrede gördüklerinden etkilenmek sayılabilir.
Ç5	Belirli gün ve haftalarda sürekli aynı çocuk şarkıları öğretilmektedir. Eğitim müziğinde kullanılan şarkıların sayısı azdır. Çocuk şarkılarının piyano eşlikli olmasının avantajlı olduğu belirtilmiştir.
Ç6	Öğretmenlerin ortaokullardaki görsel sanatlar programında yer alan “görsel iletişim ve biçimlendirme”, “kültürel miras” ile “sanat eleştirisi ve estetik” öğrenme alanına etkisine ilişkin öğrenciler hakkındaki görüşlerinin de olumlu olduğu tespit edilmiştir.
Ç7	Öğretmenler, zaman kısıtlılığı, programdaki kazanımların veriliş tarihi ile ona uygun olarak kutlanabilecek anılabilecek belirli gün ve haftaların tarihlerinin uyuşmazlığı, öğrenci sayısının fazlalığı ve okulların imkânlarının kısıtlılığı olarak belirtmişlerdir.
Ç8	Bazı sınıf öğretmenlerinin okullarda kutlanan belirli gün ve haftaların değerler eğitimine katkısı olduğu; bunun yanında bazı öğretmenlerin de katkısı olmadığı yönünde görüş bildirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.
Ç9	Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, sosyal bilgiler dersinde uygulanan belirli gün ve haftaların, sosyal sorumluluk bilinci üzerinde etkili olduğunu düşünülmektedir.

Ç10	Öğretmenler okullarında belirli gün ve haftalara yönelik programların düzenlendiğini, bu programların öğrencileri sosyalleştirdiğini, günün anlam ve öneminin kavranmasına yardımcı olduğunu ve öğrencilere sorumluluk alma duygusu yaşattığını belirtmişlerdir.
Ç11	Sınıf öğretmenlerinin belirli gün ve haftaların amaçlarını gerçekleştirme düzeyinin düşük olduğu görülmektedir.
Ç12	Öğretmenler tarafından bazı belirli gün ve haftaların etkili biçimde kullanılırken bazılarının ise etkili bir şekilde kullanılmadığı belirtilmiştir. Ayrıca belirli gün ve haftaların “yasak savma” şeklinde yapıldığını, bu tür faaliyetlere gönüllü olarak değil idarenin görev vermesi sonucu katıldıklarını belirtmişlerdir.
Ç13	Taranan kitaplarda yer verilen okul şarkılarının sayısına göre belirli gün ve haftalarını gittikçe azalan sıralamasının Hayvanları Koruma Günü, Atatürk Haftası, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı Çocuk Bayramı, Cumhuriyet Bayramı, 9 Mayıs, Öğretmenler Günü, Çevre Koruma Haftası, Trafik Haftası, Etik Günü, İlköğretim Haftası, Turizm Haftası, Tutum Yatırım ve Türk Malları Haftası, Afet Eğitimi Hazırlık Günü, Kızılay Haftası, şehitleri Anma Günü şeklinde olduğu tespit edilmiştir.
Ç14	Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan müzik öğretmenlerinin çocukların gelişim özelliklerini büyük ölçüde bildikleri, belirli günler ve haftalara yönelik şarkı seçimlerinde bu özellikleri göz önüne almak istedikleri ancak var olan kaynakların ihtiyaca yeterince cevap veremediği ve parçalara tek tek ulaşmada zorluk çektikleri gözlenmiştir.
Ç15	Öğretmenler ilköğretimde kutlanan belirli gün ve haftalar içinde en gerekli ve en işe vuruk olanının Atatürk Haftası olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler, ilköğretimde kutlanan belirli gün ve haftaların işe vurukluğunu gerekliliğine göre daha düşük bulmuşlardır.
Ç16	Öğretmenlerin, belirli gün ve haftaları Türkçe ve Sosyal Bilgiler dersi içerisinde kullanırken okulların yazılı kaynaklar ve araç gereçler bakımından yeterli olmadığını ifade ettikleri görülmüştür.
Ç17	Devlet okullarında kutlanan ve anılan belirli gün ve haftaların etkililik düzeyi özel okullardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen çalışmalardan elde edilen temel sonuçlar incelendiğinde genel olarak belirli gün ve haftalar ile ilgili görüşlerin kazanımlar, etkinlik düzeyleri, kullanılan şarkıların incelenmesi gibi konularda yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmenler arasında yaş, öğrenim düzeyi, hizmet yılı, sınıf yaş- grubu gibi değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Belirli gün ve haftalarda sürekli aynı çocuk şarkılarının öğretildiği, eğitim

müziğinde kullanılan şarkıların sayısal olarak yetersiz olduğu ve seçimi için kaynak olmaması, zaman kısıtlılığı, programdaki kazanımların veriliş tarihi ile ona uygun olarak kutlanabilecek belirli gün ve haftaların tarihlerinin uyuşmazlığı, öğrenci sayısının fazlalığı ve okulların imkânlarının kısıtlılığı, okulların yazılı kaynaklar ve araç gereçler bakımından yeterli olmadığı, okulların yazılı kaynak ve araç gereç bakımından yeterli olmadığı, sınıf öğretmenlerinin belirli gün ve haftaların kutlama derecesinin düşük olduğu, aynı günlerin öğretmenler tarafından kutlandığı olumsuz görüşleri tespit edilmiştir. İlköğretimde kutlanan belirli gün ve haftalar içinde en gerekli ve en işe vuruk olanının Atatürk Haftası olduğu, şarkıların kullanılmasını yararlı buldukları, belirli gün ve haftalara yönelik programların düzenlendiği, bu programların öğrencileri sosyalleştirdiği, günün anlam ve önemini kavranmasına yardımcı olduğu ve öğrencilere sorumluluk alma duygusu yaşattığı görüşlerine de ulaşılmıştır. Ayrıca devlet okullarının belirli gün ve haftalar ile ilgili etkinlik düzeylerinin özel okullara göre yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 6

Çalışmalarda Sunulan Öneriler

Çalışma numarası	Öneriler
Ç1	Okul öncesi öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarına belirli gün ve haftalar planlama ve uygulama dersi eklenebilir veya öğretmenlere yönelik seminerler, konferanslar ile eğitim uzmanlarından yardım alınabilir. Sahada olan okul öncesi öğretmenleri ile iletişime geçilerek mevcut belirli gün ve haftalar programları hakkında görüşülüp çizelgede revizyon yapılabilir.
Ç2	Belirli gün ve haftalar ile ilgili okul şarkılarının incelenerek eksik olanlar için yaş seviyelerine uygun gerekli besteleme çalışmalarının yapılması, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının belirli gün ve haftaların önemi ile ilgili bilgilendirilmesi, müzik ders kitaplarında belirli gün ve haftalar ile ilgili daha çok şarkı yer alması ve öğretim programlarında belirli gün ve haftalara daha çok yer verilmesi önerilebilir.
Ç3	Belirli gün ve haftalar ile ilgili okul şarkıları incelenip, eksik olanlar için yaş seviyelerine uygun gerekli besteleme çalışmaları yapılması, ilköğretim okullarında müzik dersine sınıf öğretmenlerinin değil, branş (müzik) öğretmenlerinin girmesi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerine müzik alanında daha kapsamlı bir eğitim verilmesi önerilebilir.
Ç4	Belirli gün ve haftalar konularının öğrencilere ilkokuldan itibaren özgün bir şekilde resmedebilmeleri için gerekli yöntem ve ortam ayarlanmalıdır.
Ç5	Eğitim müziğinde kullanılan mevcut çocuk şarkılarının arttırılması, yeni çocuk şarkılarının yazılması ve ders kitaplarında yeni yazılan çocuk şarkılarına da yer verilmesi sağlanmalıdır. Belirli gün ve haftalarla ilgili yeni çocuk şarkılarının bestelenmesine ve konuyla ilgili farklı kaynaklarda yer alan çocuk şarkılarına yer verilmelidir.
Ç6	Öğrencilerin belirli gün ve hafta etkinliklerine katılmaları konusunda isteklerini artırıcı farklı çalışmalar yapılarak okullarda teşvik mekanizmaları canlandırılabilir.
Ç7	Belirli gün ve haftalara, Hayat Bilgisi dersinde amaca uygun bir şekilde değinmek için bu haftaların yeniden gözden geçirilmesi, programda daha ayrıntılı yer alıp bu haftaların hayat bilgisi dersinde en iyi şekilde nasıl kutlanacağı/anılacağının planlanması ve bu konuda diğer derslerden de yardım alınması önerilebilir.
Ç8	Belirli gün ve haftaların öğrencilere çok önemli bilgi, beceri ve değerler kazandırdığı düşünüldüğünde öğretmenlerin önerileri dikkate alınarak bu günlerin yeniden düzenlenmesi gerekir.

-
- Ç9 Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına lisans eğitimleri boyunca, belirli gün ve haftalar ile ilgili etkinlikler ve belirli gün ve haftaların eğitim- öğretim sürecinde nasıl daha etkili bir şekilde kullanılacağı konusunda ders verilebilir.
-
- Ç10 Belirli gün ve haftalarla ilgili daha farklı ve ilgi çekici etkinliklerin hazırlanması, hazırlanan programların sunumunda teknolojik araç-gereçlere yer verilmesine yönelik olarak öğretmenleri bilgilendirmek amacıyla kurs veya seminerler düzenlenebilir. Öğretmen adaylarına lisans eğitimleri sırasında Türkçe dersinde belirli günler ve haftalardan nasıl yararlanabileceklerine, eğitim- öğretim süreci içinde daha etkili bir şekilde nasıl kullanabileceklerine yönelik bir ders verilebilir.
-
- Ç11 Belirli gün ve haftaların sayısının azaltılması, kutlama etkinliklerinin sıradanlıktan kurtulması, veli ve öğrencilerin dikkatini çeken, akıcı bir sunumun olduğu, öğrencilerin aktif katılımının sağlanacağı, coşkulu ve eğlenceli etkinliklerin düzenlenmesi, öğretmenlerin belirli gün ve haftalarla ilgili kendilerini yetiştirmesi, Sivil toplum kuruluşları ve diğer kamu kurum ve kuruluşlarının okullara yeterli desteği vermesi ve öğrencilerin ilgisini çekecek etkinliklere yer verilerek etkin ve verimli kutlanması belirli gün ve haftaların amacına ulaşmada etkili olacağı söylenebilir.
-
- Ç12 Öğretmenleri tarafından etkili olarak kutlanılmadığı düşünülen belirli gün ve haftaların, mevcut kutlanma biçimlerinin değiştirilerek alternatif yaklaşımlar ve etkili yöntemler geliştirilmelidir.
-
- Ç13 İlköğretim okullarında kutlanan belirli gün ve haftaların her biri ile ilgili okul şarkısı bulunmamaktadır. Örneğin araştırılan kılavuz kitaplarda Bilim ve Teknoloji haftası ile ilgili kazanımlar olduğu halde bu haftaya uygun 2 okul şarkısı bulunmuş, bulunan okul Şarkıları öğrencilerin ses sınırına uygun olmadığından Bilim ve Teknoloji Haftası araştırma örneklerine alınmamıştır. Bilim ve Teknoloji Haftası ile ilgili yeni şarkılar bestelenebilir.
-
- Ç14 Okul öncesi eğitim veren kurumlarda müzik eğitimi verecek öğretmenlerin eğitildiği kurumlarda çocuğun hem gelişim özelliklerine hem de şarkının biçimine uygunluğuna ilişkin dersler verilmelidir.
-
- Ç15 Kutlanacak gün ve haftaların sayıca fazla olması, kutlamaların fazla zaman alması/kutlamalar için zamanın yetersiz olması, kutlamalar için önceden iyi bir planlamanın yapılmaması, öğrencilerin ilgisizliği ve kutlanan belirli gün ve haftaların yararlı olduğu önerilebilir.
-
- Ç16 Öncelikle öğretmen adaylarının bu konunun önemi ve gereği hakkında bilgilendirilmesi gerekir. Eğitim Fakültelerinde öğretmen adayları, kutlanan ve anılan
-

belirli gün ve haftaların okullarda amacına uygun olarak en etkili ne şekilde yapılabileceği konusunda bilgilendirilmelidir.

-
- Ç17 Öncelikle öğretmen adaylarının bu konunun önemi ve gereği hakkında bilgilendirilmesi gerekir. Eğitim Fakültelerinde öğretmen adayları, kutlanan ve anılan belirli gün ve haftaların okullarda amacına uygun olarak en etkili ne şekilde yapılabileceği konusunda bilgilendirilmelidir.
-

Çalışmalarda sunulan öneriler incelendiğinde, özellikle öğretmen adaylarının kutlanan ve anılan belirli gün ve haftaların okullarda amacına uygun olarak en etkili ne şekilde yapılabileceği konusunda bilgilendirilmelerinin, programındaki öğretmen adaylarına belirli gün ve haftalar planlama ve uygulama dersi eklenmesi konusunda önerilerin yoğunlaştığı görülmektedir. Belirli gün ve haftaların kutlanması ile ilgili alternatif etkinliklerin yapılması, yeni şarkıların bestelenmesi gerektiği önerilmiştir.

Sonuç

Bu araştırmanın amacı belirli gün ve haftalar ile ilgili çalışmaları incelemek ve belirli gün, haftalarla ilgili yaratıcı drama atölyeleri geliştirmektir. Bu amaçla belirli gün ve haftalar ile ilgili yapılan çalışmalar incelenmiştir. Konuyla ilgili toplam 17 çalışmaya ulaşılmıştır. Elde edilen bu çalışmaların yapıldığı yıllar, araştırma amaçları, katılımcılar, araştırma yöntemleri, veri toplama araçları, sonuçlar ve sunulan öneriler temaları olmak üzere toplam yedi başlık altında incelenmiştir.

Çalışmaların yapıldığı yıla bakıldığında ilk olarak 2005 yılında devlet ve özel okul öğrencileriyle gerçekleştirilmiş olduğu görülmektedir. En fazla çalışmanın 2019 yılında yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaların katılımcılar açısından incelendiğinde en çok öğretmen görüşleriyle ilgili yapılan çalışmaların çoğunlukta olduğu saptanmıştır. Çalışmaların amaçlarına bakıldığında genellikle var olan durumun tespit edilmesine yönelik çalışmalara rastlanmıştır. Öğretmenlerin belirli gün ve haftalar ile ilgili görüşlerini tespit etmeye yönelik çalışmaların sayısı fazla iken, öğrencilerle yapılan çalışmaların sınırlı olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca konu ile ilgili yapılan öğretmen adaylarına yönelik yada uygulamaya dönük çalışmalara rastlanmamıştır.

Kullanılan araştırma yöntemlerinde ise en fazla nicel yöntemin tercih edildiği, ardından nitel araştırma yönteminin tercih edildiği görülmektedir. Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarında ise çoğunlukla anket, ölçek tercih edildiği, ardından görüşme formu kullanıldığı

gözlenmiştir. Farklı veri toplama araçlarına ise yer verilmediği görülmüştür. Araştırmaların çoğunluğunda görüş alındığı belirlenmiştir. Çalışmaların büyük bir kısmında amaçlarına paralel olarak var olan durumu tespit etme ve katılımcıların belirli gün ve haftalar ile ilgili sahip oldukları görüşleri ortaya koymaya yönelik sonuçlar elde edilmiştir. Katılımcıların belirli gün ve haftalar ile ilgili görüşlerinde; sürekli aynı çocuk şarkılarının öğretildiği, eğitim müziğinde kullanılan şarkıların sayısal olarak yetersiz olduğu ve seçimi için kaynak olmaması, zaman kısıtlılığı, programdaki kazanımların verilmiş tarihi ile ona uygun olarak kutlanabilecek anılabilecek belirli gün ve haftaların tarihlerinin uyuşmazlığı, öğrenci sayısının fazlalığı ve okulların imkânlarının kısıtlılığı, okulların yazılı kaynaklar ve araç gereçler bakımından yeterli olmadığı, ilköğretimde kutlanan belirli gün ve haftaların işevurukluğunu gerekliliğine göre daha düşük olması gibi olumsuz görüşlere ulaşılmıştır. İlköğretimde kutlanan belirli gün ve haftalar içinde en gerekli ve en işe vuruk olanının Atatürk Haftası olduğu, şarkıların kullanılmasını yararlı buldukları, belirli gün ve haftalara yönelik programların düzenlendiği, bu programların öğrencileri sosyalleştirdiği, günün anlam ve önemini kavranmasına yardımcı olduğu ve öğrencilere sorumluluk alma duygusu yaşattığı gibi olumlu görüşler de saptanmıştır. Çalışmalar incelendiğinde ise belirli gün ve haftalar ile ilgili kaynakların artırılması, ve öğretim programlarında belirli gün ve haftalara daha çok yer verilmesi önerilerine yer verildiği görülmüştür. Öğrencilerin belirli gün ve hafta etkinliklerine katılmaları konusunda isteklerini artırıcı farklı çalışmalar yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

İleriye Dönük Araştırmalar ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre belirli gün ve haftaların kutlanması ile ilgili alternatif yöntemlere ihtiyaç duyulmaktadır ve bu alanda uygulamalı çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle belirli gün ve haftaların kutlanmasına dönük öğretmen adayları için yaratıcı drama atölyeleri geliştirilebilir. Örnek drama atölyesi EK 1’de verilmiştir.

İleri örneklem seçimi farklı, doktora düzeyinde çalışmalar yapılabilir. Çalışmaların tamamına yakını aynı şekilde veri toplama aracını kullanması (anket), bu alanda yeni ölçme araçlarının geliştirilebilir. Çalışmaları aynı yöntemleri seçmesi (tarama, nitel) bu alanda yapılacak uygulamalı çalışmalar planlanması öneri olarak sunulabilir.

EK 1.**Örnek Drama Atölyesi****Tarih:****Konu:** 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı**Katılımcılar:** Sınıf Eğitimi Lisans Öğretmen Adayları**Süre:** 60 dk.**Mekan:** Drama Sınıfı**Yöntem ve Teknik:** Yaratıcı Drama, doğaçlama, eğitmenin role girmesi, rol oynama, istasyon tekniği.**Araç/gereçler:** 23 Nisan Şarkısı (Söz-Müzik: Yıldız Mutlu Yıldız), resim kağıdı, pastel boyalar, ritim araçları,**Hedef:** Sınıf Öğretmeni adayları 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı'nı kutlama etkinlikleri düzenler.**Isınma:****Etkinlik 1:** Dünya Dönüyor, Çocuklar Dönüyor

Eğitmen, katılımcılardan çember oluşturmalarını ve seçtiği kişiden başlayarak birer birer saymalarını ister. Katılımcıların, el ele tutuşacakları ve müzik çalmaya başlayınca çemberin dönmeye başlayacağı eğitmen tarafından açıklanır. Müzik durunca çember duracağı ve katılımcıların ellerini bırakacakları, açıklanır. Eğitmenin “çift sayılar yer değiştirsin ya da tek sayılar yer değiştirsin” yönergesini duyunca, küçükten büyüğe olmak üzere katılımcılar yer değiştirir. Yerini bulamayan öğrenciler, oyundan çıkar. Oyun bir öğrenci kalana kadar devam eder.

Canlandırma:**Etkinlik 2:** Şarkıya Uygun hareketini Seç

Eğitmen, öğretmen adaylarına, “23 Nisan” (Söz-Müzik: Yıldız Mutlu Yıldız, <https://www.youtube.com/c/Y%C4%B1ld%C4%B1zMUTLUYILDIZ>) şarkısını dinletir. Sınıfı dört gruba ayırır. Gruplara şarkının (EK:1) farklı bölümlerini verir. Gruplardan şarkının kendilerine ait bölümlerini dans, hareket, ritm vb. katarak yorumlamaları istenir. Gruplar sırayla sunum yapar.

Etkinlik 3: Anahtar Sözcüğünü Seç, Etkinliğini Yap.**Anahtar sözcükler:** “Oyun, dans, resim, şarkı, ritm“

Katılımcılar dört gruba ayrılır. Belirtilen anahtar kelimelerden yola çıkarak katılımcılardan hazırladıkları 23 Nisan etkinliklerini sunmaları istenir (10 dk). Sunum için (5dk.) süre verilir.

Değerlendirme:

Etkinlik 4:Etkinliğe Katıl

Sınıfın farklı bölümlerine üzerinde “resim, dans, şarkı, ritm” yazan kartlar asılır. Bölümlere etkinliklere uygun materyal konur (Örneğin; resim bölümüne boya ve resim kağıtları, ritm bölümüne marakas, zil gibi aletler.). Katılımcılardan sırasıyla bölümleri gezmeleri ve istedikleri bölümdeki 23 Nisan etkinliklerine katılmaları istenir.

Etkinlik 5: Düşünceni Yaz-As

Eğitmen, katılımcılara renkli kağıtlar dağıtır. Katılımcılardan atölyeyi değerlendirmelerini ister. Bunun yanında 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ile ilgili yapılabilecek etkinlik önerilerini de bu kağıtlara yazıp (isterseniz boya kalemleri kullanabilirsiniz), Düşünceni Yaz-As köşesine asmalarını ister.

Kaynakça

- Alevcan, S. (2005). *Drama uygulamaları, belirli gün ve haftalar için*. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama San. ve Tic. A.Ş.
- Altheide, D, L (2000). *Tracking discourse and qualitative document analysis. Poetics. Published by Elsevier Science*. 27 (200), 287-299. Retrived from https://www.researchgate.net/publication/288859135_Qualitative_Media_Analysis/link/5ae242050f7e9b28594a250c/download
- Engelius, G. (2011). The politics of recognition: symbols, nation building and rival nationalisms. *Nation and Nationalism*. 17 (2), 96-418. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8129.2010.00482.x>
- Köse, E. (2003). Erzurum ilindeki ilköğretim okullarında ders dışı etkinliklere yönelik alt yapı olanakları ile ilgili bir ön araştırma. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Eğitim Bilimleri Özel Sayısı, 7, 205-214.
- Lubbers, M. ve Meuleman, R. (2016). Participation in national celebrations and commemorations: The role of socialization and nationalism in the Dutch context. *Social Science Research*, 55, 111-121. . doi: 10.1016/j.
- MEB (2018a). *Müzik Dersi Öğretim Programı* (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara.
- MEB (2018b). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı* (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). Ankara.
- Oral, G. (2002). İlköğretimde Öğrencilerin Sosyal Katılımını Özendirmeye Yönelik Bir Program. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19(2), 30-44.
- San, İ. (2006). Yaratıcı dramının eğitsel boyutları. Eğitsel yaratıcı drama nedir? Ne değildir? *Yaratıcı drama. 1985-1988 yazılar* (Ed. Adıgüzel, Ö). Natürel Yayıncılık, 113-123.
- Wach, E., ve Ward, R. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. Retrived from <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/handle/20.500.12413/2989>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Araştırmada Yer Alan Çalışmalar

- Ç1. Koç, H. (2021). *Okul öncesi eğitim programındaki belirli gün ve haftalar çizelgesinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi*. Çanakkale University, Institute of Educational Sciences, Unpublished master thesis, Çanakkale. It was obtained from <http://tez2.yok.gov.tr/>
- Ç2. Piji Küçük, D. ve Özdemir, V. (2020). İlköğretim okullarında görev yapan müzik ve sınıf öğretmenlerinin belirli gün ve haftalara yönelik işlenen müzik dersi ile ilgili görüşleri, *Researcher Science Studies*, 8(1), 01-19. DOI:10.29228/rssstudies.40254
- Ç3. Piji Küçük, D., Uslu, M. ve Özdemir, V. (2020). İlköğretim okullarında görev yapan müzik ve sınıf öğretmenlerinin belirli gün ve haftalarla ilgili şarkılara yönelik görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(102), 263-275. DOI : 10.29228/ASOS.41421
- Ç4. Bastaban, Ü. (2019). *Belirli gün ve haftalar temalı öğrenci çalışmalarının özgünlüğü: Ortaokul öğrencileri örneği*. Atatürk University, Institute of Educational Sciences, Unpublished master thesis, Erzurum. It was obtained from <http://tez2.yok.gov.tr/>
- Ç5. Karakaş, Z. (2019). *Belirli gün ve haftalarda kullanılan şarkılar hakkında öğretmen görüşleri*. Gazi University, Institute of Educational Sciences, Unpublished master thesis, Ankara. It was obtained from <http://tez2.yok.gov.tr/>
- Ç6. Karapınar, S. (2019). *Belirli gün ve haftalar etkinliklerinin ortaokul görsel sanatlar dersi öğretim programı öğrenme alanlarına etkisi*. Gazi University, Institute of Educational Sciences, Unpublished master thesis, Ankara. It was obtained from <http://tez2.yok.gov.tr/>
- Ç7. Keskin, H. ve Kuru, G. (2018). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde kutlanan veya anılan belirli gün ve haftalara ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 19 (2) , 226-239 . DOI: 10.17679/inuefd.342632.
- Ç8. Kurtde Fidan, N. (2017). Belirli gün ve haftaların değerler eğitimine katkısına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 7(2), 287-312, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2017.011>. It was obtained from <https://www.pegegog.net/>
- Ç9. Dönmez, L. (2016). *Sosyal bilgilerde sosyal sorumluluk bilinci kazandırma: Belirli gün ve haftalara ilişkin öğretmen görüşleri*. Afyon Kocatepe University, Institute of Educational Sciences, Unpublished master thesis, Afyon. It was obtained from <http://tez2.yok.gov.tr/>
- Ç10. Karakoç, Öztürk, B. (2014). Türkçe öğretmenlerinin belirli gün ve haftalara yönelik görüşleri: Nitel bir araştırma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Journal of Research in Education and Teaching*, 3(4), 8-20. It was obtained from <http://www.jret.org/>.
- Ç 11. Çevik, H. (2013, Mart). “*Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim okullarında kutlanan / anılan belirli gün ve haftalara ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* “(Ankara ili örneği) (Yayınlanmış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ç12. Bozak, A. ve Özdemir, T. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin belirli gün ve hafta kutlamalarına ilişkin görüşleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 36(383), 26-33.
- Ç13. Çetin, A. (2010). *İlköğretim okullarında kutlanan belirli gün ve haftalar ile ilgili okul şarkılarının yapılandırmacı öğretim anlayışına göre diğer derslerle ilişkilendirilmesi*. Gazi University, Institute of Educational Sciences, Unpublished master thesis, Ankara. It was obtained from <http://tez2.yok.gov.tr/>
- Ç14. Mohan, H. (2008). *Okul öncesi dönemde belirli günler ve haftalara yönelik şarkı dağarcıkları ile ilgili öğretmen görüşleri*. Gazi University, Institute of Educational Sciences, Unpublished master thesis, Ankara. It was obtained from <http://tez2.yok.gov.tr/>
- Ç15. Gültekin, M. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin ilköğretimde kutlanan belirli gün ve haftaların gerekliliği ve işe vurukluğu konusundaki görüşleri (Eskişehir ili örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 36(174), 72-87. It was obtained from <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/14553>
- Ç16. Şiringel, N. (2006). *Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenlerinin İlköğretim 6. Ve 7. Sınıfta belirli gün ve haftalara ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Çukurova University, Institute of Educational Sciences. Unpublished master thesis, Adana. It was obtained from <http://tez2.yok.gov.tr/>
- Ç17. Duruhan, K. ve Bedir, G. (2005). Devlet okullarında ve özel okullarda kutlanan ve anılan belirli gün ve haftaların etkililik düzeylerinin kıyası (Kayseri İli Örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 168, 246-255.

Halk Eğitim Kurslarına Katılan Suriyeli Kadınların Eğitim Sürecine Dair Beklenti ve Deneyimleri

Duygu KAHYA HIZARCI

Zonguldak Fatih Halk Eğitimi Merkezi
dygkhy67@gmail.com

Birgül ULUTAŞ

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
birgul.ulutas@gmail.com

Özet

Türkiye’de göç konusu her zaman gündemde olan sorunlarından biri olmuştur. Türkiye’de 2011 Mart’ından itibaren kitlesel olarak Türkiye’ye göç eden, bambaşka bir yaşam ve kültüre uyum sağlamak zorunda olan Suriyeli sığınmacılar içinde kadınlar erkeklere nispeten daha dezavantajlı bir kesimi oluşturmaktadırlar. Kadın sığınmacıların göçten kaynaklanan olumsuz etkileri aşmalarında eğitimin önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu çerçevede halk eğitim kurslarına katılan Suriyeli sığınmacı kadınların eğitim sürecine dair beklentilerini, yaşadıkları olumlu veya olumsuz deneyimleri öğrenmek, eğitim gereksinimlerini ve önerilerini ortaya koymak bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada nitel araştırma desenlerinden “durum çalışması” yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Zonguldak Merkez Fatih Halk Eğitimi Merkezi Müdürlüğü’nde farklı tarihlerde açılmış olan çeşitli kursları tamamlamış olan 8 yetişkin kursiyerden oluşmaktadır. Çalışmada verilerin toplanması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler “içerik analizi” yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmada Suriyeli kadın kursiyerlerden elde edilen bilgilerden yola çıkarak katıldıkları Halk Eğitim Merkezindeki kursların topluma uyum sürecinde çok etkili ve önemli olduğu görülmüştür. Ayrıca sınıf ortamında öğretmenleri ve arkadaşlarıyla kurdukları iletişim ile sosyalleştikleri, paylaşımın artmasıyla sınıf içi dayanışma ile birlikte olumlu sınıf iklimi oluştuğu gözlemlenmiştir. Türkiye’de Suriyelilerin eğitimine yönelik yapılan sosyo kültürel kurs sayısının artması ve içeriklerin zenginleşmesi daha çok kursiyere ulaşarak, kursiyerlerin sınıf içi olumlu deneyimlerin kazandırılması için çalışmalar yapılması gerektiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Göç, Suriyeli sığınmacılar, Kadınların eğitimi, Halk eğitim, Yetişkin eğitimi

Giriş

Geçmişten günümüze dek kişilerin kendi ülkesinde yaşadığı ve hayatını olumsuz etkileyen savaşlar, ekonomik zorluklar, inanç/dini değerlerin çatışması, baskı/şiddet gibi pek çok etken, doğduğu toprakları bırakıp göç etmelerine neden olmuştur. Göç, mülteci ve sığınmacı gibi kavramlar eski tarihlerden beri devam eden bir hareketliliğin hayatımıza kattığı kavramlar gibi olsa da son yıllarda daha da gündemde kalan, sıkça tartışılan önemli bir konu olmuştur (Nurdoğan, Dur ve Öztürk, 2016). Dünyada bazı bölgelerde çatışma ve gergin ortam daha yoğun yaşanmaktadır. Küreselleşmenin yanı sıra ulaşım ve iletişim imkanlarının gelişmesi ile yaşanması muhtemel göç olayları daha büyük ve kitlesel olarak gerçekleşmektedir. Bu nedenlerle uluslararası koruma isteyen ve göç eden kişilerin sayısının artmış olması, coğrafi

konumunun da etkisiyle bu gelişmelerden en fazla etkilenen ülkeler arasında Türkiye'nin de yer almasına yol açmıştır (Kara ve Korkut, 2010). Türkiye Asya ve Avrupa kıtası arasında bir köprü durumundadır. Bu durum, Türkiye'nin aynı zamanda savaş ve çatışma yaşanan ülkeler ile insan haklarının uygulandığı gelişmiş, refah seviyesi yüksek ülkeler arasında kalması anlamına da gelmektedir. Türkiye bu nedenle göçmenlerden bazıları için başka ülkelere geçiş yapmak, bazıları için de yaşamak istenilen ülke olarak görülmektedir (Savar ve Kedikli, 2019). Türkiye'nin göç yollarında bulunması Avrupa Birliği (AB) ülkeleri tarafından tampon bölge olarak görülmesine sebep olmakta ve bu durum, Türkiye'nin coğrafi konumunun kullanılarak AB'ye olası kitlesel göçlerin engellenmeye çalışılmasına yol açmaktadır (Nurdoğan, Dur ve Öztürk, 2016). Bu nedenle göç konusu Türkiye'nin gündemindeki önemli konulardan olmuştur.

Türkiye'de yaşanan en son kitlesel göçü en uzun sınır komşusu olan Suriye'den gelen mülteci akını oluşturmuştur. Komşu Suriye ile akrabalık bağı bulunan vatandaşların olması, iki ülkenin aynı dine ve benzer etnik kökene sahip olması, göçün daha kitlesel olmasına sebep olmuştur (Tunç, 2015). Türkiye'ye yapılan kitlesel göçlerle mültecilerin sayısının artması mevzuatta düzenleme yapılması ihtiyacını doğurmuş ve 6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (RG:28615) 11.04.2013 tarihinde yayımlanmıştır. Bu kanunla Türkiye'de bulunan sığınmacılar geçici koruma statüsüne alınmışlardır (Dost, 2014). Geçici Koruma Yönetmeliği (RG:29153) ile sığınmacı statüsünün yasal zemini oluşturulmuş ve faydalanabilecekleri sosyal haklar ve yardımlar belirlenmiştir.

Yetişkin sığınmacıların uyum sorunlarının çözülmesi genel olarak yetişkin eğitimi konusunun önemli bir ayağıdır. Yetişkin Suriyeli sığınmacıların toplum nazarında suç eğilimli, itilmiş ve vasıfsız alt sınıf olarak görülmesinin engellenmesi ve oryantasyonunun gerçekleşmesi için yaygın eğitimden faydalanılmaktadır (Duman, 2019). Yaygın eğitim ve mesleki eğitim yoluyla sığınmacıların sosyal entegrasyonu için çalışmalar yapılmakta; eğitim programında bulunan çok kültürlü ve kapsayıcı nitelikteki uygulamaların artırılması için çalışmalarla birlikte göçmen bütünleşmesine yönelik düzenlemeler ve projeler yapılmaktadır. Bu çerçevede Halk Eğitim Merkezleri ve Mesleki Eğitim Merkezleri vasıtasıyla Suriyeli sığınmacılara ihtiyaç duyulan eğitimler verilmektedir. Suriyeli sığınmacıların hayata uyum sağlaması ve kendi ayakları üzerinde durabilmeleri ve iş bulabilmeleri için öncelikle Türkçe dil edinimi gerekmektedir (Tunç, 2015). Bunun için sığınmacıların Türkçe dil kurslarına katılımı zorunlu süreç olarak sayılmış ve Halk Eğitim Merkezlerinde yabancılar için A1 ve A2 seviye Türkçe dil kursu eğitimi almaları zorunlu olmuştur (MEB, 2021a). Bu şekilde bireylerin kendini ifade etmesi ve dil yeterliliği kazanması öncelik haline gelmiştir (Tunç, 2015). Sığınmacılar, bu

dil kurslarında başarılı olmaları durumunda yetişkinlerin yararlandığı her türlü eğitimden ve Halk Eğitim Merkezlerinde verilen ücretsiz kurslardan faydalanılabilmektedir (Tamer, 2020). Halk eğitim merkezleri bu konuda önemli bir işleve sahiptir.

Halk Eğitimi Merkezleri bünyesindeki yaygın eğitim faaliyetleri kapsamında birçok Suriyeli yetişkin eğitim almıştır. 2014-2020 yılları arasında düzenlenen çeşitli kurslardan 1 323 848 Suriyeli sığınmacı yararlanmıştır; eğitim alan kursiyerlerin %60,5'ini Suriyeli kadın sığınmacılar oluşturmuştur (MEB,2021b). Suriyeli kadın sığınmacıların yaygın eğitim taleplerinin erkeklere oranla fazla olmasında sosyal uyum konusunda daha çok zorlanmış olmaları; yalnız kalma, dışlanmışlık, ayrımcılık ve ötekileştirmeye maruz kalmaları ve hayatlarını tekrar kurmaya çalışmalarının önemli bir etkisi bulunmaktadır (Küçükşen, 2017). Suriye'de savaş öncesindeki yaşamlarında da toplumsal alanda cinsiyete dayalı baskı altında bulunan bu kadınların göç ettikten sonra değişen düzenleri, yaşadıkları ruhsal durumlar, hissettikleri çöküntü ve mutsuzluk hissi ile baş etme çabaları, öte yandan dışlanmışlık ve yalnız kalmışlık duygusunu yenebilmeleri, aldıkları eğitimle de ilişkilidir (Harunoğulları, 2021). Suriyeli kadınların öncelikle zorunlu dil edinimi ile ilgili kursları tamamlanması ardından yaygın eğitim hizmetlerinden faydalanıp diğer kurslara da katılmaları kadınların kendi içinde yaşadığı dönüşüm ve değişim için eğitimin gerekliliğini göstermektedir (Barın, 2015). İstenmeyen gebeliklerle başa çıkabilmek için verilen aile planlaması eğitimleri, hijyen eğitimleri, ailenin korunması ve kadına şiddetin önlenmesi için gerekli eğitimler gibi yaygın eğitim hizmetleri, kadınların toplumdaki yerlerini kavramaları, kendilerine değer vermeyi öğrenmeleri ve normalleşme adımları için önem arz etmektedir (Barın, 2015). Bu tür eğitimler bilinçli bir yetişkin olmanın temel gereksinimlerindedir.

Suriyeli sığınmacıların Türkiye'de ne kadar süre kalacakları konusu belirsizlik taşımaktadır. Buldukları süre zarfında Suriyeli sığınmacıların Türk toplumuna olan sosyal uyumu ciddi bir zaman alacaktır. Göç olgusunun olumsuz etkilerinden en çok etkilenenler, kadınlar ve çocuklardır. Zorunlu eğitim çağındaki sığınmacı çocuklar, eğitimleri sürecinde sosyal uyumu yetişkinlere göre daha kolay sağlayabilmektedir. Yetişkin sığınmacılar içinde iki kez dezavantajlı sayılabilecek olan kadın sığınmacıların da bambaşka bir yaşam ve kültüre uyum sağlamalarının önemli bir ayağını eğitim oluşturmaktadır. Bu çerçevede halk eğitim kurslarına katılan Suriyeli sığınmacı kadınların eğitim sürecine dair beklentilerini, yaşadıkları olumlu veya olumsuz deneyimleri öğrenmek, yeni açılacak kursların geliştirilmesine yönelik gereksinimleri ve önerilerini ortaya koymak bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Bu çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Halk eğitim kurslarına katılan sığınmacı kadınları eğitime yönelten faktörler nelerdir?
2. Yetişkin Suriyeli sığınmacı kadınlar için düzenlenen halk eğitim kursları, onların Türkiye'deki oryantasyonuna nasıl katkı sağlamaktadır?
3. Halk Eğitim Kurslarında Suriyeli sığınmacı kadınların eğitim sürecindeki yaşantılarına dayanan, olumlu- olumsuz deneyimleri ve görüşleri nelerdir?
4. Suriyeli sığınmacı kadınların halk eğitim kurslarında aldıkları eğitime dair gereksinimleri ve önerileri nelerdir?

Yöntem

Halk eğitim kurslarına katılan Suriyeli kadınların eğitim sürecine dair beklenti ve deneyimlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada araştırmanın doğasını en doğru şekilde yansıtacağı düşünülen nitel araştırma desenlerinden “durum çalışması” kullanılmıştır. Durum çalışması bir veya birkaç durumu kendi ortamında belli bir zaman sürecinde bütüncül olarak analiz etme olarak ifade edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu kapsamda Suriyeli kadınların görüşlerinden yola çıkarak halk eğitim kurslarındaki eğitim süreci ile ilgili beklentilerin ve deneyimlerin derinlemesine incelenerek sonuçların bütüncül olarak ortaya konulması amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, Zonguldak Merkez Fatih Halk Eğitimi Merkezi Müdürlüğü'nde açılmış farklı kurslara katılan Suriyeli kadınlar oluşturmuştur. Zonguldak Merkez Fatih Halk Eğitimi Merkezi, araştırmacının kolay erişebileceği bir yerde bulunması nedeniyle tercih edilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmanın yanında verilerin derinlemesine incelenmesine olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışma grubunu oluşturan Suriyeli kadınların seçiminde iletişim sorunu olmaması amacıyla Türkçe dilini bilen, kendini ifade edebilecek kişiler tercih edilmiştir. Görüşmelere veri doyumuna ulaşıncaya kadar devam edilmiştir. Araştırmada katılımcıların kimlik bilgileri saklı tutularak cinsiyetlerinin kısaltması ile görüşme sırasını ifade eden “K1, K2, K3.....” gibi kodlar verilmiştir.

Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler ve sosyo- ekonomik demografik bilgiler Tablo 1.1.1'de verilmiştir.

Tablo 1*Katılımcıların Demografik Özellikleri*

Kod	Yaş	Meslek	Suriyede Öğrenim Durumu	Türkiye'ye geldiği yıl	Katıldığı kurs sayısı
1	8	Fotoğrafçı	Ortaokul	2015	5
2	2	Ev hanımı	Lise	2015	3
3	8	Kuaför	ortaokul	2017	4
4	5	Terzi	lise	2018	3
5	4	Hastabakıcı	İlkokul	2019	2
6	6	Hafız	Lise	2018	2
7	9	Üni. öğrenci	lise	2017	2
8	8	Üni. öğrenci	lise	2012	6

Tablo 2.2.1. verilere göre araştırmadaki katılımcıların tamamı kadın olup; sekiz kişiden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş aralığı 18 ile 42'dir. Katılımcıların meslekleri fotoğrafçı, ev hanımı, kuaför, terzi, hasta bakıcı, hafız ve üniversite öğrencisi olarak belirtilmiştir. Katılımcılardan biri (K5) Suriye'de ilkokulu, katılımcılardan ikisi (K1, K3) Suriye'de ortaokulu, katılımcıların beşi (K2, K4, K6, K7, K8) Suriye'de lise öğrenimini tamamlamıştır.

Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları, sorulacak sorularda kısmi bir esneklik sağladığı için, oluşturulan soruların yeniden düzenlemesine olanak sağlar (Ekiz, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmadan önce araştırma problemi yazılmış, ardından bu probleme göre araştırma amaçları belirlenmiştir. Daha sonra araştırma amaçlarına uygun olacak şekilde katılımcıların kişisel bilgileri hakkındaki sorular ile görüşme soruları araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Daha sonra hazırlanan görüşme formu alan uzmanlarına gönderilmiş ve son olarak ön görüşmelerle test edilmiş ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Çalışma grubunda öncelikle on kişiye ulaşılmış daha sonra iki kişi kendi isteğiyle araştırmadan ayrılmak istemiştir. Sekiz kişiyle devam eden görüşmelerden üç kişi ile görüşmeler yüz-yüze yapılmış olup; pandemi nedeniyle beş kişiyle kendi istekleri üzerine

telefon ile görüşmeler yapılarak kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler yaklaşık 25-30 dakika içerisinde tamamlanmıştır. Görüşmelerin kişilerin belirlediği gün ve saatte yapılmasına özen gösterilmiştir. Araştırma için gerekli yasal izinlerin alındığı ve kişisel bilgilerin kullanılmayacağı; elde edilen verilerin yalnızca araştırma için kullanılacağı hakkında çalışma grubu bilgilendirilmiştir. Katılımcıların onayı alınarak görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Alınan ses kayıtlarının katılımcılar tarafından gözden geçirmeleri istenerek görüşmelerde eksiklik ya da yanlış bilgi verilip verilmediği kontrol edilmiştir.

Veri Analizi

Bu araştırmada veri toplama aracı olan görüşme formuyla elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi bilimsel yöntemlerin çerçevesinde elde edilen bilgilerin karşılaştırılıp belli bir sınıflandırma ile temalara dönüştürülmesinin ardından sayısal olarak ifade edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşme sırasında elde edilen ses kayıtları bilgisayar ortamına aktarılmış, birebir yazılmış ve metin haline dönüştürülüp kodlar oluşturulmuştur. Kodlama işlemi yapılırken görüşme verilerinin kopyaları sürekli gözden geçirilerek en küçük ayrıntının gözden kaçırılmamasına özen gösterilmiştir. İçerik analizi yönteminin gerektirdiği biçimde veriler yapılan görüşmelerde elde edildiği haliyle aktarılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Oluşturulan ilk temalar, ham görüşme verileri ve kodlarla karşılaştırılarak tutarlılıkları kontrol edilmiştir. Ses kayıt verilerinin depolanarak, gelecek çalışmalarda veri seti olarak saklanması, ihtiyaç halinde tekrar kontrol ve denetleme imkânı sağlaması planlanmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Suriyeli Kadınları Halk Eğitim Kurslarına Yönelten Faktörlere İlişkin Bulgular

Suriyeli kadınları halk eğitim kurslarına yönelten faktörlere ilişkin bulguları öğrenmek için katılımcılara Suriye'deki eğitim sürecinden bahsetmeleri istenmiş ve katılımcıların en az ortaokul mezunu olmalarının Suriye'de temel eğitimin zorunlu olmasıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Bu bulgu Suriyelilerin temel seviyede okula katılım oranının en yüksek olduğu Arap ülkesi olduğu bulgusuyla paralellik göstermektedir (Seydi, 2014). Halk eğitim kurslarından nasıl haberdar olduğu soru çoğunluğun göç idaresinden öğrendiği ve göç idaresinden öğrenemeyenlerin çevresinde kursa katılanların olması nedeniyle bilgi sahibi olduğu ifade edilmiştir. Suriyeli kadınları halk eğitim kurslarına yönelten faktörlere verilen cevaplardan dil öğrenme, sosyalleşme ve arkadaş bulma, yalnızlık hissinden kurtulma, yeni bilgiler edinme, meslek edinme, iş bulma, kültürü tanıma gibi alt temalar oluşturulmuştur. En

çok vurgulanan ise dil öğrenme olup katılımcıların tamamı tarafından vurgulanmıştır. Daha sonra sırasıyla meslek edinme ve iş bulma gelmektedir. En az vurgulanan alt tema ise yeni bilgiler edinme olmuştur.

Bu hususla ilgili olarak verilen yanıtlardan bazıları şöyledir:

Biz Türkmen 'iz. Türkçe konuşabiliyoruz. Babam Suriye 'de savaşta vefat etmişti. Bizim burda akrabalarımız vardı. Onların yanına geldik. Onlar halk eğitimi biliyordu. Yengem kursa geliyordu. Sonra bende gittim. Ben ortaokulu dışarıdan bitireyim dedim. Ordan dediler ki okuma yazma kursuna gitmen gerek. Belgem yok diye önce seviye tespiti girdim sonra baktım ki halk eğitim de çok kurslar var. Çok öğrenecek şey var. Ben dhem açık ortaokul da okuyorum hem de İngilizce kursuna gidiyorum. Kuaförlük kursuna kayıt yaptırdım ama sıram gelmedi. Zaten okulda okuyorum. Bitince ı bulurum inşallah. Çalışmak istiyom. (K3).

Biz göç idaresindeyken bize kağıt verdiler. Bu adrese dil kursuna kayıt olun diye. Ben de gittim. A1 ve A2 bitti. Sonra başka kurslar da var. Bizim de vakit var. Yani bi iş yapmıyoruz. Allaha şükür gittim. Sonra dikişe gittim sonra resim kursuna. Çok arkadaş var. Resim kursunu çok sevdi. Hoca dedi sende yetenek var. Kursu 6 kere kayıt oldum. Bitsin yine gelirim. (K8)

Suriyeli kadınların halk eğitimi merkezlerindeki kurslarına katılımlarında birçok etken olduğu; temel etkeninde yeni yaşadığı kültüre uyum sağlamak için gerekli bilgi ve becerilerin edinilmesi gerekliliği ve kişilerin kendinde eksik bulduğu, ihtiyaç hissettiği eğitimlerin halk eğitimi merkezinde tamamlama isteği nedeniyle halk eğitim merkezine başvurdukları tespit edilmiştir.

Suriyeli Kadınların Türkiye'deki Oryantasyon Süreçlerine İlişkin Bulgular

Halk eğitim kurslarının Suriyeli kadınların Türkiye'deki oryantasyon süreçlerine ne tür bir katkı sağladığını öğrenmek için katılımcılara halk eğitim kurslarının Türkiye'deki yaşamını kolaylaştıran yönleri hakkındaki fikirleri sorulmuştur. Buna göre farklı kültürleri tanıma, arkadaşlık kurma, sınıf ortamında dayanışma, birlikte yemek yemek, sınıfta sohbet etmek, dertleşmek, iletişimin artması, kendini ifade etme gibi alt temalar oluşturulmuştur. En çok vurgulanan ise iletişimin artması ve arkadaşlık kurma olmuştur. Daha sonra farklı kültürleri tanıma, sınıfta sohbet edip dertleşme olmuştur. En az vurgulanan alt tema ise sınıf ortamında dayanışma olmuştur.

Bu hususla ilgili olarak verilen yanıtlardan bazıları şöyledir:

Türkler nasıl düşünüyor, adetlerinizi öğrendim, yemeklerinizi öğrendim, arkadaş olduk onlar la öğle arası yemek yiyorduk onlar değişik yemek getiriyor bende bizim yöreden yapıyordum sevdiler beni de baya iyi anlaştık. Simdi bazen yemek yapıyorum aynı sizin

yemekler. Onlardan öğrendim. Aralarına aldılar ayrımcılık yapmadılar. hoca da seviyordu. Ben de onları seviyorum. Hala daha arada arayıp soranlar var. (K1)

Çok arkadaş var. Çok iyiler. Kardeşlerim gibi. Sınıfta çok iyi. Bana hep soru soruyorlar. Önce anlatamadı ben sonra tam güzel konuşamıyom dedi anlattım. Bana diyorlar niye geldiniz noldu diye ben de anlattı bi teyze çok üzüldü dedi ki iyi yapmışın boşver. Vallah. (K5)

Araştırmadan elde edilen bu bulgulardan elde edilen veriler doğrultusunda eğitim sürecinin ilk günlerinde uyum sorununun daha çok olduğu, ilerleyen günlerde sınıf içinde iletişimin ve paylaşımın artması ile uyum sürecinde olumlu adımların atıldığı görülmektedir. Bulgulardan elde edilen veriler Erdoğan (2019)'da yaptığı araştırmasındaki verilerle paralelik gösterdiği anlaşılmıştır. Erdoğan (2019)'a göre Türk toplumu Suriyelilerin uyum konusunda zorlandığını ve uyum sağlayamadıklarını düşünmekte buna rağmen Suriyeliler ise kendilerince uyum sürecinin tamamlandığını ve uyum sağladıklarını söylemişlerdir. Bunun yanında bu sürecin olumsuz etkilenmesinin Seydi (2014) yaptığı araştırmasının sonucu olan Suriyeli sığınmacıların zamanlarının büyük çoğunluğunu yine kendi gibi Suriyeli tanıdıkları ve arkadaşlarıyla geçirdiği bu nedenle uyum sürecine tam anlamıyla yaşamadıkları ve kendi öz kültürlerinden kendi örf, adet ve geleneklerinden ayrılmadıklarını ifade etmiştir. Araştırmada bu verileri destekleyen ifadeler rastlanmamıştır.

Suriyeli Kadınların Halk Eğitim Kurslarında Yaşadıkları Deneyimlerine İlişkin Bulgular

Suriyeli kadınların halk eğitim kurslarında yaşadıkları deneyimlerine ilişkin bulguları öğrenmek için katılımcılara halk eğitim kurslarında karşılaştıkları olumlu ve olumsuz deneyimleri, bu kurslardan sağladıkları yararları, diğer kursiyerlerin ve öğretmenlerin tutum ve davranışları hakkında düşünceleri sorulmuştur. Suriyeli kadınların kurs süresince yaşadıkları deneyimleri bazen olumlu bazen de olumsuz deneyimler olarak nitelendirmişlerdir. Genel itibarıyla kurs esnasında iletişimin artması, paylaşımın artması, bir gruba ait hissetme dertleşme/desteklenme gibi olumlu deneyimleri paylaşırken bunun yanında bazı kurslarda diğer kursiyerlerin dışlayıcı ve ayrımcı tavırlarına maruz kaldıklarından da söz etmişlerdir.

Bu hususla ilgili olarak verilen yanıtlardan bazıları şöyledir:

Dikiş kursuna gitmiştim. Hocalar çok iyidir. Bize iyi davranıyorlar. Bazen kurstaki arkadaşlar sorun oluyor. Bir gün öğlen ordaki kurstakiler yemek yediler. Beni çağırmadılar. Orda kendimi yalnız hissettim. Mutfakta yediler. Güldüler. Eğlendiler. Buyur gel demediler. Bende kursu bıraktım. Hoca çok sordu niye gelmedin diye. Bende bahane uydurdum. Bir keresinde de dediler ki sen terzilik biliyorsun bize söylemiyorsun dediler.(K2)

Ben kurslarda çok şey öğrendim. Allah var yalan demem. Ama bir keresinde bir Afganlı bir kızı öldürmüş televizyonda izledik bizde. Sonra millet bana düşman oldu. Ben dersteyken fısıldadı. Konuştular. Sonra bi kadın dedi ki topladılar memleketi batırdılar. Çok üzüldüm. Sonra ben dedim bana mı dedin ben bişe yapmadım. Ama anlamıyorum. Yani o Afganlı. Suriyeli değil ki.(K6)

Araştırmada elde edilen veriler ışığında Suriyeli kadın kursiyerlerin eğitim sürecinde yaşadığı olumlu deneyimlerin eğitimlere daha çok katılma isteği uyandırıp çalışma şevki kazandırması, olumsuz deneyimler ise kendilerini ortamdaki uzaklaştırıp, kursu yarıda bırakma eğilimlerini artırdığı olarak tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular Yıldırımalp vd. (2017)'de yaptığı bir araştırma ile paralellik göstermektedir. Araştırmanın sonucuna göre Suriyelilerin zamanla yaşadıkları eşitsizlikler ayrımcılıklar ve ev sahibi halkın onları istemediklerini düşünmeleri kendilerini izole etmelerine yol açmış; ardından öğrencilerin zamanla ayrımcı ve dışlayıcı tavırlara maruz kaldıklarında ise kursu yarıda bırakmaları bu araştırma sonucunu desteklemiştir. Ayrıca Kıl (2012) yaptığı araştırmasında Suriyelilerin Türk toplumu tarafından daha çok potansiyel suçlu, dilenci vb. olarak görülmekte olduğunu söylemiş ve ırkçı tutumların en çok hissedildiği alanın eğitim ve iş hayatına girme süreci olduğunu ifade etmiştir fakat veriler incelendiğinde böyle bir bulguya rastlanmamıştır.

Suriyeli Kadınların Halk Eğitim Kurslarındaki Eğitim Sürecine Dair Gereksinim ve Önerilerine İlişkin Bulgular

Suriyeli kadınların halk eğitim kurslarındaki eğitim sürecine dair gereksinim ve önerilerine ilişkin bulguları öğrenmek için katılımcılara hangi eğitimlere ihtiyaç duyduğunu ve eğitimin geliştirilmesi için neler yapılması gerektiği açısından hakkında fikirleri sorulmuştur. Verilen cevaplardan yedi alt tema oluşturulmuştur. En çok vurgulanan alt tema meslek edinme kursunun artması olmuştur. En az vurgulanan tema ise personellerin kurslar hakkında bilgi vermesi olmuştur.

Bu hususla ilgili olarak verilen yanıtlardan bazıları şöyledir:

Ben Türkçe kursuna gittim ama sizin gibi güzel konuşamıyorum. Mesela örf adet gelenek ile kurs olsa iyi olurdu bir de ben mesela kuaför istedim ama giremedim. Sordum. Arıycaz dediler ama aramadılar. Kuaförde çalışmak istiyom (K2)

Yanı bizim eğitimimiz var o eğitimimizi burda yapmak istiyoruz. Bizde halk eğitimde kurslarda bize yardım etse. Nasıl yaşayacağımızı burda neler yapacağımızı anlatan kurslar olsa çok iyi olurdu Kültürü öğretecek ve ıı hayatında ve normal özel hayatta bize yardımcı

olacak dersler olsa. Bizlerin eşleri ne iş olursa yapıyoruz. Bir düzen bulamıyoruz. Eğitime göre iş yapsak ya da ne iş yapacaksak her türlü eğitim olabilir.(K7)

Araştırmada elde edilen verilere bakıldığında Suriyeli kadın kursiyerlerin daha farklı konularda da eğitim görmesinin yararlı olacağına inandıkları görülmektedir. Bu veriler Saklan (2018)'de yapılan araştırmasında ortaya koyulan Suriyelilerin uyum sorununun çözümünün ancak eğitime katılımlarıyla çözüleceği ifadesi ile benzerlik taşıdığı görülmektedir. Bunun yanı sıra Barın (2015)'ın araştırmasında vurguladığı Suriyeli kadınların topluma kazandırılması için meslek edindirme kurslarına katılımın ve erişimlerinin artırılmasının onların gelişine katkı sağlayacağı ifadesi araştırmada vurgulanan Suriyeli kadınların işe girmesi ve ekonomik özgürlüğünün kazanmasında halk eğitimde aldığı eğitimlerin ne denli önemli olduğu konusuyula benzerlik göstermiştir.

Sonuçlar ve Öneriler

Göç sorunu ülkelerin yıllar boyunca çözemediği kısır döngü haline gelmiş önemli bir sorunlarından biridir. Özellikle Türkiye'nin doğu sınırındaki komşu ülkelerde yaşanan iç savaş ve huzursuz ortam nedeniyle kitlesel göçler hız kazanmış halen artarak devam etmektedir. Son yıllarda yaşanan kitlesel göçlerin büyük kısmını Suriye'den gelen sığınmacılar oluşturmuştur. 2011 yılından beri 10 yılı aşkın süredir Türkiye'de yaşayan Suriyeli sığınmacıların ülkeye hem maddi hem manevi büyük etkileri olmuştur. Suriyeli sığınmacıların yaşadıkları travmaların ve ön yargıların yanında yeni bir düzen kurma çabası içerisinde girme telaşlarının yanı sıra yeni bir kültüre adapte olma ve dil sorunu da eklenince sığınmacıların kendilerine sunulacak gerekli destek mekanizmalarından yararlanmaları zorunluluk haline gelmiştir. Suriyeli sığınmacılar bu nedenle 2014-2020 yılları arasında halk eğitim kurslarına sıkça başvurmuş; ortalama 4 000 000'a yakın Suriyeli nüfusun 1 323 848'i Halk Eğitim Merkezlerinde düzenlenen çeşitli sosyal, kültürel ve mesleki kurslara katılmıştır. Halk Eğitim Merkezlerinde edindikleri bilgiler ile topluma uyum süreçlerinin, karşılıklı kültürleşmenin adımları atılmıştır. MEB (2021a) verilerine göre halk eğitim kurslarına katılanların %61,5'ini kadınların oluşturması, kadınların geçmişte kamusal alanda hissettikleri baskının ardından kendini yeniden geliştirmeye, değişime ve özgürce ifade etmeye çalışmasıyla ve bununla birlikte Suriyeli kadınların eğitime erkeklerden daha çok katılmasıyla ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

Suriyeli kadınları halk eğitim kurslarına yönelten etkenler hakkında elde edilen veriler ışığında halk eğitimi kurslarına katılımlarında göç idaresinin yaptığı yönlendirme çalışmalarının etkisinin büyüktür. Göç idaresinin Suriyelilerin geçici vatandaşlık kimliğini

alırken dil kursu akabinde diğer kurslara katılmaları için gerekli bilgilendirmeyi yapmış olması önemli bir adımdır. Suriyeli kadınları halk eğitim yöneltten etkenler arasındaki diğer önemli husus ise çevresinde kurslara kayıt yaptıran başka kişilerin varlığıdır. Çoğu Suriyeli kadının kursa gelmesinin ilk amacı dil edinimidir. Dil kursunu tamamlayıp çoğunluğun okuma yazma kurslarına gelmeleri temel ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmalarıyla ilişkilidir.

Suriyeli kadınların halk eğitim kurslarındaki etkinliklerin uyum sürecine ne tür bir katkısı olduğu sorusuna verilen cevaplar ışığında karşılıklı iletişimin artmasıyla ayrımcılık ve dışlanmışlık olgusunun zamanla azaldığı anlaşılmaktadır. Öte yandan eğitime bu kadar ilgi gösterirken aslında birçok zorlukla da karşılaşmaktadırlar. Geleneksel aile yapısı içerisinde ev içi işlerden tek başına sorumlu olan kadının kendini geliştirme ve yeni tanıştığı kültüre uyum sağlaması için eğitime vakit ayırması ve Halk Eğitim Merkezlerindeki kursa kayıt yaptırması halinde aile içindeki rol ve sorumluluklarını yeniden düzenlemesi gerektiği, uykusundan ve dinlenme vakitlerinden feragat ederek ev içi düzeninin bozulmaması için gösterdiği çaba nedeniyle ev içi sorumluluğunun daha fazla arttığı görülmektedir.

Suriyeli kadınların halk eğitim kurslarında yaşadığı olumlu veya olumsuz deneyimlerine verilen cevaplar ışığında genel olarak kurslardan memnun olduğu anlaşılmaktadır. Suriyeli kursiyerler kursun ilk günlerinde bağımsız hareket etmekte zorluk çektikleri için çekingen tavır içerisinde oldukları, ancak, kurs günleri ilerledikçe çekingenliklerinin ortadan kalktığı, arkadaşları ile olumlu diyaloglar kurup muhabbet etmeleri, dertleşmeleri, birbirlerini sevip saygı göstermeleri ve kursta öğretmenleri ile sosyal yaşamın gereği olan iletişimlerini boyunca beşeri ilişkilerinin de geliştiği ve sosyalleştikleri görülmektedir. Zaman içerisinde Suriyeli kadınların öğretmenleri ve arkadaşları ile aynı sınıf ortamında bulunmaktan mutlu oldukları, olumlu deneyimler yaşadıkları ve bu süreçte öğretmenlerin etkili olduğu görülmüştür. Sınıfın kaynaşması, olumlu bir sınıf ikliminin oluşması, sınıfta birlik, beraberlik ve dayanışmanın sağlanması sınıf ortamında yaşanması muhtemel bir çatışmayı önleyecektir. Sınıf içinde kursiyerlerin birbirleriyle yaşadıkları olumlu deneyimlerde iletişimin güçlenmesi neticesinde paylaşımların artmasının da etkili olduğu görülmüştür. Diğer kursiyerlerin sınıf ortamında Suriyeli kursiyerlerin hayat hikayelerini öğrenmek için hevesli olduğunu belirtmişlerdir. Suriyeli kursiyerlerin yaşam tecrübelerini, deneyimlerini dinlemenin empati yapmalarında etkisi olduğu düşünülmektedir. Bazı kursiyerlerin kendilerine üzüldüğünü, sevincini, kederlerini paylaşarak ve dertleşerek yaptıkları empatinin arkadaşlık bağlarının kuvvetlendirdiği görülmektedir.

Suriyeli kursiyerlerden bazıları bu süreçte yaşadıkları olumsuz deneyimlerinden söz etmişlerdir. Eğitim süreci elbette içerisinde her türlü uzlaşmacı etkenler doğurduğu gibi çatışma durumlarının görülmesi de olasıdır. Elde edilen veriler göstermektedir ki insanlar kendi ortamlarına dahil olan toplumda yabancı olarak tabir ettikleri sığınmacılara karşı dayanışma, merhamet duygusu ve empati kurarak yaklaşırken; bazı kişilerce de yabancı düşmanlığı olarak tabir edilen önyargılardan sıyrılamayan ve klişelerden kopamayan bir tavır içine girmişlerdir. Sosyal anlamda birleşmek ve bütünleşmek için tek yolun iletişimden geçmesi aşıkardır. İletişimin olmadığı veya eksik olduğu durumlar arada daha büyük uçurumların olmasına neden olmaktadır.

Suriyeli sığınmacı kadınların halk eğitim kurslarında aldıkları eğitime dair gereksinimleri ve önerileri sorulduğunda Suriyeli kursiyerlerin bir meslek edinme ihtiyaçlarının olduğu işe girme beklentilerinin olduğu görülmüştür. Ekonomik sıkıntılarının olması ve eşlerinin sigortasız günlük ve geçici işlerde çalıştığı tüm katılımcılarının evlerinin kira olması ve en az iki veya daha fazla çocuğunun olması nedeniyle zorluk çektiklerinin belirtmişlerdir. Halk Eğitim Merkezlerinde gelir getirebilecek ve daha çok iş bulmaya yönelik kurslara katılmaları gereksinim duydukları görülmüştür. öncelikle dil sorununun halledilerek Suriyeliler, niteliklerine ve işgücü piyasasının ihtiyaçlarına uygun alanlara yönlendirilmelidir. Suriyelilerin temel beklentileri arasında yer alan eğitim imkânının yeterince sunulması ve Suriyeli yetişkinlerin tamamının eğitim alabilmesinin sağlanması önem taşımaktadır.

Kaynakça

- Barın, H. (2015). Türkiye'deki Suriyeli Kadınların Toplumsal Bağlamda Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 10-56.
- Duman, T. (2019). Toplumsal Uyum İçin Eğitimin Önemi: Türkiye'deki Suriyeliler Örneği. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (41), 343-368.
- Dost, S. (2014). Ulusal ve Uluslararası Mevzuat Çerçevesinde Ülkemizdeki Suriyeli Sığınmacıların Hukuki Durumu. *S.D.Ü. Hukuk Fak. Dergisi*, 4(1), 27-69.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, M.M. (2020). *Suriyeliler Barometresi 2019, Suriyelilerle Uyum İçinde Yaşamın Çerçevesi*, Orion Kitapevi.
- Harunoğulları, M. (2021). Suriyeli Sığınmacı Anlatılarında Savaş, Göç ve Evlilik. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (7), 353-368.
- Kara, P. ve Korkut, R. (2010). Türkiye'de Göç, İltica ve Mülteciler. *Türk İdare Dergisi*, 4(67), 153-162.

- Kıl, M. (2013). Blurring The Borders: Syrian Spillover Risks For Turkey. *International Crisis Group Europe Report* , 30 Nisan 2013., s. 12-67., Belçika .
- Küçükşen, K. (2017). Sığınmacı Kadınlarda Sosyal Dışlanma Algısı Üzerine Nitel Bir Çalışma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(6), 23992413.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2021a). *Suriyelilerin Dil Engeli*. Aralık 5, 2021 tarihinde <http://www.meb.gov.tr/gecici-koruma-kapsamindaki-suriyelilerin-turkce-dil-ogrenimine-ve-meslek-egitime-erisiminin-arttirilmesi-projesi/haber/18695/tr> adresinden alındı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2021b). *Hayat Boyu Öğrenme ve Göç Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı*, Aralık 3, 2021 tarihinde https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/27110237_OCAK_2020internet_BulteniSunu.pdf adresinden alınmıştır.
- Nurdoğan, A.K., Dur B.İ., ve Öztürk, M. (2016). Türkiye'nin Mülteci Sorunu ve Suriye Krizinin Mülteci Sorununa Etkileri, *İş ve Hayat*, 2(4), 217-238.
- Saklan, E. (2018). *Türkiye'deki Suriyeli Eğitim Çağı Çocuklarının Eğitim Süreçleri Üzerine Bir Çözümleme*, (Doktora tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Savar, E. ve Kedikli, U. (2019). Türkiye'de Mülteci ve Sığınmacılara Sağlanan İmkânlar ve sorunları: Çankırı Örneği. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme*, 15(4), 1119- 1142.
- Seydi, A.R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorununun Çözümüne Yönelik İzlediği Politikalar, *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 267-305.
- T. C. Resmi Gazete (2013, 11 Nisan). *6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu*. (Sayı:28615). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/04/20130411-2.htm> adresinden alınmıştır.
- T. C. Resmi Gazete (2014, 22 Ekim). *6883 Sayılı Geçici Koruma Yönetmeliği*. (Sayı: 29153). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/10/20141022-15.htm> adresinden alınmıştır.
- Tamer, M. (2020). Göç, Göçün Nedenleri ve Uluslararası Göç Üzerine Kavramsal Bir Analiz. *Journal Of Social And Humanities Sciences Research*, 7(60), 2808-2818.
- Tunç, A. (2015). “Mülteci Davranışı ve Toplumsal Etkileri: Türkiye'deki Suriyelilere İlişkin Bir Değerlendirme, *Tesam Akademi Dergisi*, 29-63.
- Yıldırım A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Öğretmenlerin Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Rollerine Olan Algularının Örgütsel Bağlılık Davranışları ile İlişkisi

Eda KUYUCU

Milli Eğitim Bakanlığı
edakuyucu1@gmail.com

Çağlar ÇAĞLAR
Adıyaman Üniversitesi

Özet

Problem Durumu ve Amaç: Günümüzde bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişimlerle birlikte eğitim kurumlarında da değişimler meydana gelmektedir. Eğitim kurumu yöneticileri de bu değişim sürecinin en önemli aktörlerindedir. Etkili değişim için okul müdürlerinin bazı özelliklerinin bulunması gerekmektedir. Bu özelliklerden biri de liderlik stillerinden dönüşümcü liderliktir. Dönüşümcü liderlik rolleri birçok değişkenle ilişkili olduğu gibi çalışanın örgütsel bağlılığı ile olan ilişkisi de merak konusu olmuştur.

Yöntem: Araştırmanın nicel araştırma bölümünde ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki resmi ilkökul, ortaokul ve liselerde çalışmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile 825 öğretmene ulaşılmış ve geçerli 722 ölçek değerlendirilmiştir. Veri toplama aşamasında üç bölümlü bir anket kullanılmıştır. Birinci bölümde öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin sorular yer almaktadır. İkinci bölümde İşcan (2002)'in Türkçeye çevirdiği "Dönüşümcü Liderlik Ölçeği" yer almaktadır. Son kısımda ise Allen ve Mayer'ın geliştirdiği Dağlı, Elçiçek ve Ham'ın (2018) Türkçeye çevirdiği "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" bulunmaktadır. Ölçeklerden elde edilen verileri analiz etmek üzere SPSS 22 paket programı tercih edilmiştir. Verilerin analizinde T-Testi, One- Way Anova testleri, Tukey testi ve Korelasyon analizi gibi veri analiz teknikleri kullanılmıştır.

Bulgular: Analizler ışığında öğretmenlerin yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerine olan alguları ve örgütsel bağlılıklarında cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre gruplar arası anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yaş, mesleki kıdem, okuldaki çalışma süresi ve kurum türü değişkenlerine göre ise gruplar arası anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Öğretmenlerin yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerine olan alguları ile örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Öneriler: Öğretmenlerin insani değerlerini, sosyal ilişkilerini ve duygusal yönelimlerini öne çıkaran dönüşümcü liderlik alt boyutları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin diğerlerine kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür dolayısıyla yöneticilere okullarında dönüşümcü liderlik özellikleri sergileyebilmeleri adına çağın gereksinimlerine uygun ve teknoloji destekli hizmet içi eğitimler verilebilir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik yaklaşımları, Örgüt, Okul yöneticileri, Eğitim kurumları

The Relationship Teachers' Perceptions of Their Managers' Transformational Leadership Roles and Organizational Commitment Behaviors

Abstract

Problem Situation and Purpose: With the help of rapid changes occurred in science and technology of today, changes have also occurred in educational institutions. Administrators of educational institutions are also one of the most important actors in this changing process. School principals are needed to have some characteristics for effective change. One of these characteristics is transformational leadership which is an example of the leadership styles. Besides transformational leadership roles are related to many variables, the relationship between the employee's organizational commitment has been the subject of curiosity.

Method: The relational screening model are used in the quantitative research part of the study. The universe of the study is composed of teachers who are working in official primary schools, middle schools and high schools within

the Ministry of National Education located in the city center of Şanlıurfa in the 2021-2022 academic year. In sample selection, 825 teachers are reached by simple random sampling method and 722 valid scales are evaluated. A three-part questionnaire is used at the data collection stage. The first section contains questions related to the personal characteristics of teachers. The second section contains the "Transformational Leadership Scale" translated into Turkish by Işcan (2002). In the last part, there is the "Organizational Commitment Scale" developed by Allen and Mayer and translated into Turkish by Dağlı, Elçiçek and HAn (2018). So as to analyze the data obtained from the scales, the SPSS 22 package program was preferred. In the analysis of the data, data analysis techniques such as T-Test, One-Way Anova tests, Tukey test and Correlation analysis were used.

Findings: In the light of analyses, there was no significant difference between the groups according to gender and educational status in terms of the teachers' perceptions of their administrators' transformational leadership roles and their organizational commitment. A significant difference was found between the groups according to variables of age, professional seniority, working time at school and type of institution. A positive moderate relationship was found between teachers' perceptions of their administrators' transformational leadership roles and their organizational commitment.

Suggestions: It has been observed that the relationship between organizational commitment and transformational leadership sub-dimensions, which highlight the human values, social relationships and emotional orientations of teachers, is higher compared others. Therefore, managers can be provided technology-supported in-service trainings in accordance with the requirements of the era so that they can exhibit transformational leadership characteristics in their schools.

Keywords: Leadership approaches, Organization, School administrators, Educational institutions

Giriş

Günümüzde bilim ve teknoloji hızla gelişirken eğitim örgütleri bu değişimin başlatıcısı rolündedir. Eğitim sürecini etkileyen bu değişimler geleneksel yönetim anlayışlarını gölgede bırakmaktadır. Eğitimde modernleşme hareketleri sebebiyle hiyerarşik yönetim anlayışlarından vazgeçilmekte okul örgütlerinde var olanı koruyan değil yol gösterici, vizyon yaratıcı ve ilham verici yönetenlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Liderlik tarih boyu merak edilen bir konu olmuştur. Psikoloji, sosyoloji, eğitim bilimleri gibi konularla da ilgili olduğundan farklı liderlik tanımlamaları ve farklı liderlik teorileri üretilmiştir. Dönüşümcü Liderlik de modern liderlik teorilerinin kapsamındaki liderlik türlerinden olmuştur.

Günümüzde çalışanların örgütüne karşı davranışlarından olan örgütsel bağlılık da araştırılan bir konu olmuştur. Örgütsel bağlılığın da birçok tanımı yapılmıştır. Bir çalışanın örgütün amaçlarını içselleştirmesi örgüt adına bir kazanç olarak görülmüştür. Çalışanların potansiyellerinin farkına varıp bu potansiyeli aşmalarında ve örgüte bağlanmalarında dönüşümcü liderler etkili olabilmektedir. Bu etkiye eğitim kurumları özelinden bakıldığında liderlik özellikleri göstermesi beklenen okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık davranışlarıyla ilişkisi merak konusu olmuştur. Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerine olan algılarının örgütsel bağlılık davranışlarıyla ilişkisini gözlemlemektir. Bu genel amaçla aşağıda belirtilen alt sorulara yanıt aranmıştır;

1. Öğretmenlerin yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerini uygulama seviyelerine dair algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa yönelik algıları ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin liderlik rollerine ve örgütsel bağlılığa yönelik algıları,
 - a) Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma göstermekte midir?
 - b) Yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma göstermekte midir?
 - c) Mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma göstermekte midir?
 - d) Çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma göstermekte midir?
 - e) Eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma göstermekte midir?
 - f) Kurum düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerine olan algısı ve örgütsel bağlılık puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

Liderlik

Genel olarak, liderlik, belirli bir insan grubunu, belirlenen hedefler doğrultusunda bir araya getirebilme ve bu amaçlar yönünde insanlar üzerinde etki oluşturarak aktiviteye geçirebilme bilgisi ve yeteneklerinin ortak noktada toplanması şeklinde tanımlanabilmektedir (Koçel, 2020). Liderlik yaklaşımları genel olarak Özellikler Kuramı, Davranışçı Kuramlar, Durumsal Yaklaşım ve Modern Yaklaşımlar olarak kategorize edilebilir (Erçetin, 2020). Modern liderlik stilleri literatürde çeşitli şekillerde kategorize edilmiş olup bu çalışmada dönüşümcü liderlik üzerinde durulmuştur.

Dönüşümcü Liderlik

İlk defa 1978'de Burns'un geliştirdiği dönüşümcü liderlik yaklaşımı, Bass ile arkadaşları tarafından yaygınlaştırılmıştır (Gün, 2020). Dönüşümcü liderler, amaçlara ulaşmak için astlarını motive eden; değer, sevgi gibi manevi unsurlar ve etik davranışlar temelinde izleyenlerini yönlendiren liderlerdir (Erkutlu, 2014). Dönüşümcü liderlerin bazı karakteristik özellikleri vardır. Bu özellikler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Canbaz, 2019);

- Takipçilerini ve organizasyonlarını dönüştürürler, toplumların tarihini dahi değiştirebilirler.
- Çalışanlarda toplu kazanç için kişisel çıkarlarını bir kenara bıraktıracak vizyon değişiklikleri üretirler.
- Organizasyon üyelerine bireysel destek verebilir ve danışmanlık hizmetinde bulunabilirler.
- Dönüşümcü liderler için, "ortak liderlik" önemlidir.

Dönüşümcü Liderliğin Boyutları

Dönüşümcü liderliğin boyutları farklı araştırmacılarca farklı şekillerde açıklanmıştır. Podsakoff ve arkadaşları tarafından geliştirilen Dönüşümcü Liderlik Ölçeğinde ise dönüşümcü liderlik davranışları altı alt boyutla açıklanmıştır (Bozkurt, 2020). Bu alt boyutlar şu şekildedir;

- Vizyonu Açık Olarak Tanımlama
- Rol Model Olma
- Grup Amaçlarını Kabule Teşvik
- Yüksek Başarı Beklentisi
- Bireyselleştirilmiş İlgi Sağlama
- Entelektüel Uyarım

Örgüt ve Örgütsel Bağlılık

Belirli ortak amaçları ve hedefleri gerçekleştirmek üzere bir araya gelmiş karşılıklı işbirliği ve koordinasyon içinde ortak hedefe doğru çalışan gruplardır. Becker (1960)'a göre üyenin organizasyonda geçirdiği süre boyunca sergilediği emek, gayret ve zaman etkenleriyle elde ettiği saygınlık, mevkii ve maddi getirilerden vazgeçmekten korkmasına ve organizasyonla kurduğu bağı sürdürmesine örgütsel bağlılık denir (Canbaz, 2019). Örgütsel bağlılığı sağlayabilmiş çalışanlar yürütülen işlere uyum davranışı gösterir. Bu kişilerin performansları hep daha yüksektir. Zorunluluklardan öteye gönüllü çalışmalar yaparlar.

Dönüşümcü Liderlik ile Örgütsel Bağlılık İlişkisi

Dönüşümcü liderler, takipçileriyle örgütün vizyon, misyon ve hedeflerini paylaşarak dönüşümü sağlamak üzere çalışan ile örgüt arasında bağ kurmaktadır. Bu bağlılık sonucunda çalışan bütün gayretini gösterip başarımını yükseltmektedir (Saç, 2019).

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla sayıda değişken arasında eş zamanlı bir değişimin varlığı ve seviyesini tespit etmeyi hedefleyen bir tarama modelidir (Karasar, 2022).

Çalışma Grubu

Çalışmanın evreni 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki resmi ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 9554 öğretmenden oluşturmaktadır. Örneklem seçimi için basit tesadüfi örnekleme tekniği uygulanmıştır. Şanlıurfa il merkezindeki 29 devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin 825'i

örnekleme dâhil edilmiştir.722 geçerli anket değerlendirmeye alınmıştır. Katılımcıların bazı demografik değişkenlerinin dağılımı Tablo 1.' de belirtilmiştir.

Tablo 1*Örnekleme Yönelik Demografik Özellikler*

	Değişkenler	Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	305	42,24
	Kadın	417	57,76
	Toplam	722	100,00
Yaş	18-30 yaş	410	56,79
	31-40 yaş	214	29,64
	41 yaş ve üzeri	98	13,57
	Toplam	722	100,00
Meslekte Geçirilen Süre	1 ay-10 yıl	544	75,35
	11-20 yıl	115	15,93
	21 yıl ve üzeri	63	8,73
	Toplam	722	100,00
Bu okuldaki görev süresi	1 ay-3 yıl	456	63,16
	4-6 yıl	160	22,16
	7 yıl ve üzeri	106	14,68
	Toplam	722	100,00
Eğitim durumu	Ön lisans-lisans	638	88,37
	Lisansüstü	84	11,70
	Toplam	722	100,00
Kurum türü	İlkokul	457	63,30
	Ortaokul	187	25,90
	Lise	78	10,80
	Toplam	722	100,00

Veri Toplama Araçları

Çalışmada birinci bölümü, demografik bilgiler, ikinci bölümü İşcan (2002) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan 23 maddeden ve Vizyonu açık olarak tanımlama ve rol model olma, Grup amaçlarını kabule teşvik, Entelektüel uyarım, Bireyselleştirilmiş ilgi sağlama, Yüksek başarı

beklentisi alt boyutlarından oluşan dönüşümcü liderlik ölçeği, üçüncü bölümü ise Dağlı, Elçiçek ve Han'ın (2018) Türkçeye çevirdiği 18 maddesi ve duygusal bağlılık, devam bağlılığı, normatif bağlılık olmak üzere üç alt boyutu bulunan örgütsel bağlılık ölçeğinden oluşturulmuş bir ölçek kullanılmıştır.

Dönüşümcü liderlik ölçeğinin bütününe yönelik Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .95 olup alt boyutları için sırasıyla .92, .91, .76, .88 ve .51 şeklindedir. Örgütsel bağlılık ölçeğinin bütününe yönelik Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı, .90 olup alt boyutları için sırasıyla .83, .79 ve .81 şeklindedir.

Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilirken SPSS 22 paket programı tercih edilmiştir. Ölçek puanlarının normalliğini gözlemlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri kullanılmış olup bu değerlerin -1 ile +1 aralığında normal dağılım özelliği gösterdiği saptanmıştır. Öğretmenlerin yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerine dair ve örgütsel bağlılık algı düzeylerinin tespitinde, kullanılan beşli likert tipine göre, $5-1=4$ ve $4/5=0,80$ aralığı dikkate alınmıştır. Kullanılan her iki ölçek ve alt boyutları için 1,00-1,80 arası 'çok düşük'; 1,81-2,60 arası 'düşük'; 2,61-3,40 arası 'orta'; 3,41-4,20 arası 'yüksek'; 4,21-5,00 arası 'çok yüksek' olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında cinsiyet ve eğitim durumu gibi iki kategorisi bulunan bağımsız değişkenlerin analizi için T-testi kullanılmıştır. Yaş, meslekte geçirilen süre, okuldaki görev süresi ve kurum türü gibi ikiden fazla kategori içeren bağımsız değişkenlerin analizi için tek yönlü varyans (ANOVA) analizi kullanılmıştır. Gruplar arasında fark tespit edilen değişkenler için hangi gruplar arasında fark olduğunu görmek amacıyla Tukey analizi kullanılmıştır. Öğretmenlerin yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerine olan algıları ile örgütsel bağlılıkları arasında istatistiksel bir ilişki bulunup bulunmadığını test etmek için her iki ölçek puanları arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerine olan algı düzeyleri incelenerek sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2*Öğretmenlerin Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Rollerine Yönelik Algı Düzeyleri*

Ölçekler ve alt boyutları	N	Ortalama	Standart sapma	Değerlendirme
Vizyonu açık olarak tanımlama ve rol model olma	722	3.691	0.836	Yüksek
Grup Amaçlarını Kabule Teşvik	722	3.739	0.867	Yüksek
Entelektüel uyarım	722	3.492	0.812	Yüksek
Bireyselleştirilmiş ilgi sağlama	722	3.613	1.008	Yüksek
Yüksek başarı beklentisi	722	3.728	0.688	Yüksek
Dönüşümcü Liderlik Toplam	722	3.661	0.750	Yüksek

Ortalamalar incelendiğinde dönüşümcü liderlik toplamı olmak üzere diğer tüm alt boyutlarda öğretmenlerin yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerini algılama düzeyleri «yüksek» dereceli olarak değerlendirilmiştir. Mevcut çalışmanın ulaştığı bulgular Canbaz (2019), Didin (2014) ve Tosun (2015)'un çalışmalarındaki bulgularla birebir örtüşürken Gün (2020)'ün çalışmasındaki bulgularla ise çoğunlukla benzeşmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa yönelik algı düzeyleri incelenerek sonuçlar Tablo 3'te aktarılmıştır.

Tablo 3*Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa Yönelik Algı Düzeyleri*

Ölçekler ve alt boyutları	N	Ortalama	Standart sapma	Değerlendirme
Duygusal Bağlılık	722	3,491	0,885	Yüksek
Devam Bağlılığı	722	3,087	0,805	Orta
Normatif Bağlılık	722	2,258	0,838	Orta
Örgütsel Bağlılık Toplam	722	3,179	0,724	Orta

Ortalamalar incelendiğinde örgütsel bağlılık toplamı, devam bağlılığı ve normatif bağlılık alt boyutunda öğretmenlerin algı düzeyleri «orta» dereceli iken duygusal bağlılık alt boyutunda öğretmen algılarının «yüksek» dereceli olduğu görülmektedir. Ertürk (2014), çalışmasında mevcut çalışma ile tamamen örtüşen bir sonuca ulaşmıştır.

Öğretmenlerin yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerine olan algıları ve örgütsel bağlılıkları cinsiyet değişkenine göre incelenerek sonuçlar Tablo 4'te aktarılmıştır.

Tablo 4

Dönüşümcü Liderlik ile Örgütsel Bağlılığın Cinsiyete Göre Farklılaşmasına Yönelik Yapılan T-testi Analiz Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart sapma	T
Dönüşümcü liderlik	Erkek	305	3.640	0.750	-0.651
	Kadın	417	3.677	0.751	
Vizyonu açık olarak tanımlama ve rol model olma	Erkek	305	3.655	0.835	-1.012
	Kadın	417	3.718	0.836	
Grup Amaçlarını Kabule Teşvik	Erkek	305	3.693	0.868	-1.204
	Kadın	417	3.772	0.866	
Entelektüel uyarım	Erkek	305	3.489	0.803	-0.076
	Kadın	417	3.494	0.819	
Bireyselleştirilmiş ilgi sağlama	Erkek	305	3.632	0.995	0.424
	Kadın	417	3.600	1.018	
Yüksek başarı beklentisi	Erkek	305	3.723	0.679	-0.138
	Kadın	417	3.731	0.695	
Örgütsel bağlılık	Erkek	305	3.167	0.697	-0.370
	Kadın	417	3.188	0.744	
Duygusal bağlılık	Erkek	305	3.505	0.864	0.378
	Kadın	417	3.480	0.903	
Devam bağlılığı	Erkek	305	3.073	0.791	-0.402
	Kadın	417	3.098	0.816	
Normatif bağlılık	Erkek	305	2.923	0.814	-0.971
	Kadın	417	2.985	0.855	

* $p < .05$

Dönüşümcü liderlik algıları toplamı ve örgütsel bağlılık toplamı ile bütüm alt boyutlar için cinsiyete göre gruplar arasında anlamlı farklılaşma bulunmamaktadır. Dülker (2019); Göksal (2018) ve Zengin (2019)' de araştırmalarında dönüşümcü liderlik algısına yönelik puanlar ile cinsiyet durumu arasında anlamlı farklılaşma bulamamıştır.

Öğretmenlerin yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerine olan algıları ve örgütsel bağlılıkları yaş değişkenine göre incelenerek sonuçlar Tablo 5'te aktarılmıştır.

Tablo 5

Dönüşümcü Liderlik ile Örgütsel Bağlılığın Yaşa Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Yapılan ANOVA Testi Analiz Sonuçları

	Yaş	N	Ortalama	Standart sapma	f	Fark (Tukey)
Dönüşümcü liderlik	18-30yaş	410	3.681	0.690	0.327	
	31-40yaş	214	3.637	0.870		
	41yaşveüzeri	98	3.632	0.715		
	Toplam	722	3.661	0.750		
Vizyonu açık olarak tanımlama ve rol model olma	18-30yaş	410	3.714	0.782	0.364	
	31-40yaş	214	3.664	0.940		
	41yaşveüzeri	98	3.654	0.817		
	Toplam	722	3.691	0.836		
Grup amaçlarını kabule teşvik	18-30yaş	410	3.777	0.820	0.949	
	31-40yaş	214	3.683	0.957		
	41yaşveüzeri	98	3.698	0.851		
	Toplam	722	3.739	0.867		
Entelektüel uyarım	18-30yaş	410	3.515	0.759	0.978	
	31-40yaş	214	3.495	0.917		
	41yaşveüzeri	98	3.388	0.781		
	Toplam	722	3.492	0.812		
Bireyselleştirilmiş ilgi sağlama	18-30yaş	410	3.605	0.980	0.140	
	31-40yaş	214	3.606	1.113		
	41yaşveüzeri	98	3.663	0.882		
	Toplam	722	3.613	1.008		
Yüksek başarı beklentisi	18-30yaş	410	3.730	0.639	0.182	
	31-40yaş	214	3.709	0.774		
	41yaşveüzeri	98	3.759	0.693		
	Toplam	722	3.728	0.688		
Örgütsel bağlılık	18-30 yaş(A)	410	3.139	0.716	1.812	
	31-40 yaş(B)	214	3.209	0.763		
	41 yaş ve üzeri(C)	98	3.282	0.659		
	Toplam	722	3.179	0.724		
Duygusal bağlılık	18-30 yaş(A)	410	3.424	0.881	4.235*	

	31-40 yaş(B)	214	3.522	0.909		A-C
	41 yaş ve üzeri(C)	98	3.706	0.822		
	Toplam	722	3.491	0.886		
Devam bağlılığı	18-30 yaş(A)	410	3.032	0.805	2.496	
	31-40 yaş(B)	214	3.139	0.806		
	41 yaş ve üzeri(C)	98	3.206	0.793		
	Toplam	722	3.087	0.805		
Normatif bağlılık	18-30 yaş(A)	410	2.961	0.840		
	31-40 yaş(B)	214	2.967	0.866	0.054	
	41 yaş ve üzeri(C)	98	2.934	0.770		
	Toplam	722	2.959	0.838		

* $p < .05$

Yaş değişkenine göre örgütsel bağlılık ölçeğinin duygusal bağlılık boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Hangi grupların arasında farklılaşma oluştuğunu tespit etmek için yapılmış analiz sonucuna göre; 18-30 yaş/41 yaş ve üzeri arasında fark olduğu görülmüştür ($p=.013$). Uzun (2016) çoğunlukla benzer sonuçlara ulaşırken, Babahanoğlu (2016), örgütsel bağlılık puanlarında yaş değişkenine göre farklılıklar bulmuş, dönüşümcü liderlik puanlarında ise yaş değişkenine göre bir farklılaşma gözlemleyememiştir. Öğretmenlerin yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerine olan algıları ve örgütsel bağlılıkları mesleki kıdem değişkenine göre incelenerek sonuçlar Tablo 6'da aktarılmıştır.

Tablo 6

Dönüşümcü Liderlik ile Örgütsel Bağlılığın Meslekte Geçirilen Süreye Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Yapılan ANOVA Testi Analiz Sonuçları

	Meslekte Geçirilen Süre	N	Ortalama	Standart sapma	f	Fark (Tukey)
Dönüşümcü liderlik	1ay-10 yıl(A)	544	3.705	0.711	5.387*	
	11-20 yıl(B)	115	3.454	0.924		A-B

	21 yıl ve üzeri (C)	63	3.661	0.672		
	Toplam	722	3.661	0.750		
Vizyonu açık olarak tanımlama ve rol model olma	1ay-10 yıl(A)	544	3.743	0.790	6.281*	A-B
	11-20 yıl(B)	115	3.441	1.030		
	21 yıl ve üzeri (C)	63	3.700	0.757		
	Toplam	722	3.691	0.836		
Grup amaçlarını kabule teşvik	1ay-10 yıl(A)	544	3.791	0.835	5.724*	A-B
	11-20 yıl(B)	115	3.492	0.993		
	21 yıl ve üzeri (C)	63	3.733	0.828		
	Toplam	722	3.739	0.867		
Entelektüel uyarım	1ay-10 yıl(A)	544	3.540	0.774	4.143*	A-B
	11-20 yıl(B)	115	3.313	0.992		
	21 yıl ve üzeri (C)	63	3.405	0.719		
	Toplam	722	3.492	0.812		
Bireyselleştirilmiş ilgi sağlama	1ay-10 yıl(A)	544	3.653	0.986	2.833	
	11-20 yıl(B)	115	3.409	1.160		
	21 yıl ve üzeri (C)	63	3.640	0.856		
	Toplam	722	3.613	1.008		
Yüksek başarı beklentisi	1ay-10 yıl(A)	544	3.734	0.665	0.951	
	11-20 yıl(B)	115	3.658	0.819		
	21 yıl ve üzeri (C)	63	3.799	0.618		
	Toplam	722	3.728	0.688		
Örgütsel bağlılık	1ay-10 yıl(A)	544	3.177	0.706	2.338	
	11-20 yıl(B)	115	3.099	0.836		
	21 yıl ve üzeri(C)	63	3.343	0.634		
	Toplam	722	3.179	0.724		
Duygusal bağlılık	1ay-10 yıl(A)	544	3.472	0.862	5.289*	A-C
	11-20 yıl(B)	115	3.400	1.015		B-C

	21 yıl ve üzeri(C)	63	3.825	0.765		
	Toplam	722	3.491	0.886		
Devam bağlılığı	1ay-10 yıl(A)	544	3.074	0.797	2.449	
	11-20 yıl(B)	115	3.035	0.843		
	21 yıl ve üzeri(C)	63	3.296	0.786		
	Toplam	722	3.087	0.805		
Normatif bağlılık	1ay-10 yıl(A)	544	2.986	0.829	1.182	
	11-20 yıl(B)	115	2.861	0.895		
	21 yıl ve üzeri(C)	63	2.907	0.805		
	Toplam	722	2.959	0.838		

* $p < .05$

Kıdem değişkenine göre; Dönüşümcü liderlik toplam, vizyonu açık olarak tanımlama ve rol model olma, grup amaçlarını kabule teşvik, entelektüel uyarım ve duygusal bağlılık puanlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir.

Dönüşümcü liderlik toplam, vizyonu açık olarak tanımlama ve rol model olma, grup amaçlarının kabule teşvik, entelektüel uyarım puanlarında 1 Ay-10 yıl/11- 20 yıl grupları arası farklılaşma varken ($p=.003;.001;.002;.018$) duygusal bağlılık puanlarında 1 ay-10 yıl/21 yıl ve üzeri ve 11-20 yıl/21 yıl ve üzeri grupları arasında farklılaşma gözlenmiştir($p=.007;.006$). Canbaz (2019), çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Öğretmenlerin yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerine olan algıları ve örgütsel bağlılıkları okuldaki görev süresi değişkenine göre incelenerek sonuçlar Tablo 7’de aktarılmıştır.

Tablo 7

Dönüşümcü Liderlik ile Örgütsel Bağlılığın Mevcut Okuldaki Görev Süresine Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Yapılan ANOVA Testi Analiz Sonuçları

	Okuldaki Görev Süresi	N	Ortalama	Standart sapma	f	Fark (Tukey)
Dönüşümcü liderlik	1ay-3 yıl (A)	456	3.701	0.727	1.811	
	4-6 yıl (B)	160	3.576	0.778		

	7 yıl ve üzeri(C)	106	3.621	0.800		
	Toplam	722	3.661	0.750		
Vizyonu açık olarak tanımlama ve rol model olma	1ay-3 yıl (A)	456	3.749	0.810	3.143*	A-B
	4-6 yıl (B)	160	3.570	0.865		
	7 yıl ve üzeri(C)	106	3.624	0.881		
	Toplam	722	3.691	0.836		
Grup amaçlarını kabule teşvik	1ay-3 yıl (A)	456	3.773	0.848	0.998	
	4-6 yıl (B)	160	3.675	0.870		
	7 yıl ve üzeri(C)	106	3.685	0.940		
	Toplam	722	3.739	0.867		
Entelektüel uyarım	1ay-3 yıl (A)	456	3.526	0.790	1.183	
	4-6 yıl (B)	160	3.417	0.824		
	7 yıl ve üzeri(C)	106	3.458	0.885		
	Toplam	722	3.492	0.812		
Bireyselleştirilmiş ilgi sağlama	1ay-3 yıl (A)	456	3.660	0.992	1.365	
	4-6 yıl (B)	160	3.523	1.028		
	7 yıl ve üzeri(C)	106	3.547	1.040		
	Toplam	722	3.613	1.008		
Yüksek başarı beklentisi	1ay-3 yıl (A)	456	3.723	0.682	0.770	
	4-6 yıl (B)	160	3.694	0.750		
	7 yıl ve üzeri(C)	106	3.799	0.617		
	Toplam	722	3.728	0.688		
Örgütsel bağlılık	1ay-3 yıl (A)	456	3.167	0.736	3.828*	B-C
	4-6 yıl (B)	160	3.103	0.704		
	7 yıl ve üzeri(C)	106	3.347	0.682		
	Toplam	722	3.179	0.724		
Duygusal bağlılık	1ay-3 yıl (A)	456	3.433	0.913	8.054*	A-C
	4-6 yıl (B)	160	3.447	0.835		B-C

	7 yıl ve üzeri(C)	106	3.807	0.776		
	Toplam	722	3.491	0.886		
Devam bağlılığı	1ay-3 yıl (A)	456	3.068	0.802	4.516*	A-C
	4-6 yıl (B)	160	3.004	0.803		B-C
	7 yıl ve üzeri(C)	106	3.294	0.794		
	Toplam	722	3.087	0.805		
Normatif bağlılık	1ay-3 yıl (A)	456	2.999	0.854	1.692	
	4-6 yıl (B)	160	2.858	0.794		
	7 yıl ve üzeri(C)	106	2.940	0.826		
	Toplam	722	2.959	0.838		

* $p < .05$

Okuldaki görev süresine göre; vizyonu açık olarak tanımlama ve rol model olma, örgütsel bağlılık toplam, duygusal bağlılık ve devam bağlılığı puanlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmanın bulunduğu görülmektedir.

Vizyonu açık olarak tanımlama ve rol model olma puanlarında 1 ay-3 yıl/4-6 yıl ($p=.001$); örgütsel bağlılık toplam puanlarında 4-6 yıl/7 yıl ve üzeri ($p=.019$); duygusal bağlılık puanlarında 1ay-3 yıl/7 yıl ($p=.000$), 4-6 yıl/7 yıl ve üzeri ($p=.003$) ve devam bağlılığı puanlarında 1ay-3 yıl/7 yıl ($p=.025$), 4-6 yıl/7 yıl ve üzeri ($p=.011$) grupları arasında farklılaşma gözlenmektedir. Erdoğan (2011) çalışmasında örgütsel bağlılık açısından benzer sonuçlara ulaşmışken, Gün (2019) ve Özen (2020)'in bulguları da kısmi benzerlikler göstermiştir.

Öğretmenlerin yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerine olan algıları ve örgütsel bağlılıkları eğitim durumuna göre incelenerek sonuçlar Tablo 8'de aktarılmıştır.

Tablo 8

Dönüşümcü Liderlik ile Örgütsel Bağlılığın Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına Yönelik Yapılan T- Testi Analiz Sonuçları

	Eğitim Durumu	N	Ortalama	Standart sapma	T
Dönüşümcü liderlik	Ön lisans- lisans	638	3.664	0.750	0.228

	Lisansüstü	84	3.644	0.760	
Vizyonu açık olarak tanımlama ve rol model olma	Ön lisans-lisans	638	3.690	0.838	-0.078
	Lisansüstü	84	3.698	0.827	
Grup amaçlarını kabule teşvik	Ön lisans-lisans	638	3.744	0.864	0.422
	Lisansüstü	84	3.700	0.894	
Entelektüel uyarım	Ön lisans-lisans	638	3.495	0.816	0.226
	Lisansüstü	84	3.473	0.787	
Bireyselleştirilmiş ilgi sağlama	Ön lisans-lisans	638	3.612	1.001	-0.091
	Lisansüstü	84	3.623	1.064	
Yüksek başarı beklentisi	Ön lisans-lisans	638	3.737	0.681	0.969
	Lisansüstü	84	3.655	0.740	
Örgütsel bağlılık	Ön lisans-lisans	638	3.184	0.722	0.452
	Lisansüstü	84	3.145	0.740	
Duygusal bağlılık	Ön lisans-lisans	638	3.490	0.887	-0.099
	Lisansüstü	84	3.500	0.886	
Devam bağlılığı	Ön lisans-lisans	638	3.090	0.805	0.285
	Lisansüstü	84	3.063	0.813	
Normatif bağlılık	Ön lisans-lisans	638	2.970	0.834	0.994
	Lisansüstü	84	2.871	0.865	

* $p < .05$

Eğitim durumu değişkenine göre dönüşümcü liderlik algıları ve örgütsel bağlılık toplamı ile tüm alt boyutlar puanları için gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Kılınc (2013)'ın sınıf öğretmenleri arasında ve Uzun (2016)'un tekstil sektöründe yaptıkları çalışmalarda da dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık ile eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılaşma bulamadıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerine olan algıları ve örgütsel bağlılıkları kurum türü değişkenine göre incelenerek sonuçlar Tablo 9’da aktarılmıştır.

Tablo 9

Dönüşümcü Liderlik ile Örgütsel Bağlılığın Kurum Türüne Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Yapılan ANOVA Testi Analiz Sonuçları

	Kurum türü	N	Ortalama	Standart sapma	F	Fark (Tukey)
Dönüşümcü liderlik	İlkokul(A)	457	3.630	0.798	4.688*	A-C
	Ortaokul(B)	187	3.636	0.677		B-C
	Lise(C)	78	3.906	0.570		
	Toplam	722	3.661	0.750		
Vizyonu açık olarak tanımlama ve rol model olma	İlkokul(A)	457	3.659	0.881	4.289*	A-C
	Ortaokul(B)	187	3.661	0.788		B-C
	Lise(C)	78	3.952	0.610		
	Toplam	722	3.691	0.836		
Grup amaçlarını kabule teşvik	İlkokul(A)	457	3.695	0.925	4.449*	A-C
	Ortaokul(B)	187	3.730	0.770		B-C
	Lise(C)	78	4.010	0.669		
	Toplam	722	3.739	0.867		
Entelektüel uyarım	İlkokul(A)	457	3.481	0.863	3.395*	
	Ortaokul(B)	187	3.429	0.728		B-C
	Lise(C)	78	3.708	0.648		
	Toplam	722	3.492	0.812		
Bireyselleştirilmiş ilgi sağlama	İlkokul(A)	457	3.546	1.035	4.979*	A-C
	Ortaokul(B)	187	3.647	0.949		
	Lise(C)	78	3.927	0.925		
	Toplam	722	3.613	1.008		
Yüksek başarı beklentisi	İlkokul(A)	457	3.729	0.730	1.819	
	Ortaokul(B)	187	3.674	0.606		
	Lise(C)	78	3.850	0.605		
	Toplam	722	3.728	0.688		
Örgütsel bağlılık	İlkokul	457	3.157	0.762	1.868	
	Ortaokul	187	3.170	0.670		
	Lise	78	3.328	0.596		

	Toplam	722	3.179	0.724		
Duygusal bağlılık	İlkokul	457	3.458	0.919	1.379	
	Ortaokul	187	3.513	0.864		
	Lise	78	3.632	0.713		
	Toplam	722	3.491	0.886		
Devam bağlılığı	İlkokul	457	3.074	0.825	1.244	
	Ortaokul	187	3.062	0.759		
	Lise	78	3.222	0.795		
	Toplam	722	3.087	0.805		
Normatif bağlılık	İlkokul	457	2.940	0.864	1.790	
	Ortaokul	187	2.935	0.787		
	Lise	78	3.128	0.793		
	Toplam	722	2.959	0.838		

* $p < .05$

Kurum türü değişkenine göre; dönüşümcü liderlik toplam ve tüm alt boyutları puanlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Dönüşümcü liderlik toplam puanlarında ilkokul/lise($p=.008$), ortaokul/lise ($p=.020$); vizyonu açık olarak tanımlama ve rol model olma puanlarında ilkokul/lise($p=.012$), ortaokul/lise ($p=.026$); grup amaçlarını kabule teşvik puanlarında ilkokul/lise($p=.008$), ortaokul/lise ($p=.043$); entelektüel teşvikte bulunma puanlarında ortaokul/lise ($p=.029$) ve bireyselleştirilmiş ilgi sağlama puanlarında ilkokul/lise($p=.006$) grupları arasında farklılaşma gözlenmiştir. Kiriş (2016) de çalışmasında dönüşümcü liderlik toplam puanlarında kurum değişkenine göre gruplar arası anlamlı farklılaşma tespit ederken mevcut çalışmanın aksine lise öğretmenleri değil ilkokul öğretmenlerinin algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerine olan algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki incelenerek sonuçlar Tablo 10'da aktarılmıştır.

Tablo 10

Öğretmenlerin Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Rollerine Olan Algı Puanları ve Örgütsel Bağlılık Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi, Ortalamalar ve Standart Sapmalar

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Dönüşümcü Liderlik	1									
2. Vizyonu açık olarak tanımlama ve rol model olma	.955* *	1								
3. Grup amaçlarını kabule teşvik	.598* *	.857* *	1							
4. Entelektüel uyarım	.887* *	.799* *	.776* *	1						
5. Bireyselleştirilmiş ilgi sağlama	.871* *	.807* *	.771* *	.728* *	1					
6. Yüksek başarı beklentisi	.531* *	.425* *	.427* *	.475* *	.336* *	1				
7. Örgütsel Bağlılık	.646* *	.632* *	.598* *	.570* *	.603* *	.218* *	1			
8. Duygusal Bağlılık	.568* *	.557* *	.535* *	.490* *	.558* *	.160* *	.827* *	1		
9. Devam Bağlılığı	.477* *	.463* *	.444* *	.413* *	.433* *	.191* *	.817* *	.501* *	1	
10. Normatif Bağlılık	.577* *	.564* *	.526* *	.537* *	.524* *	.191* *	.860* *	.566* *	.562* *	1
Ortalama	3.661	3.691	3.739	3.492	3.613	3.728	3.179	3.491	3.087	2.959
Standart Sapma	0.750	0.836	0.867	0.812	1.008	0.688	0.724	0.886	0.805	0.838

* $p < .05$, ** $p < .01$

Dönüşümcü liderlik toplam ($r=.646$), Vizyonu açık olarak tanımlama ve rol model olma ($r=.632$), grup amaçlarını kabule teşvik ($r=.598$), entelektüel teşvikte bulunma ($r=.570$) ve bireyselleştirilmiş ilgi sağlama ($r=.603$) puanları ile örgütsel bağlılık puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir. Yüksek başarı beklentisi puanları ($r=.218$) ile örgütsel bağlılık puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki

bulunmaktadır. Canbaz (2019), Kılınç (2013) ve Yiğitel (2014) çalışmalarında mevcut çalışmayı destekleyici bulgulara ulaşmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Yapılan araştırmanın bulgularından hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Duygusal bağlılık puanlarının 41 yaş üzeri ve 21 yıldan fazla tecrübeye sahip öğretmenlerde daha fazla olması bu öğretmenlerin meslekte geçirdiği uzun süre sebebiyle biriktirdiği tecrübelerin öğretmeni kurumuna bağladığını göstermektedir.
- 1 ay-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algı puanlarının daha fazla olması, yeni öğretmenlerin değişime açıklığı, dönüşümü sindirebilmesi, yüksek enerjili, teknolojiye aktif ve yöneticisinden hep daha fazlasını bekleyen öğretmenler olmaları ile yöneticiyi örnek almaları özellikleri ile açıklanabilecektir.
- Dönüşümcü liderlik rollerine olan algı düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin lise öğretmenleri olması, liselerin fiziksel ve akademik anlamda dönüşüme ve değişime daha müsait olması muhtemel sebebi ile açıklanabilir.
- Genel olarak bu çalışmada ve literatürde, öğretmenlerin insani değerlerini, sosyal ilişkilerini ve duygusal yönelimlerini öne çıkaran dönüşümcü liderlik alt boyutları ile örgütsel bağlılık ilişkisinin diğerlerine kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür.
- Örgütsel bağlılıkla olumlu yönde en az ilişkili dönüşümcü liderlik alt boyutu yüksek başarı beklentisidir. Okul yöneticilerinin sert bir tutumla başarı için öğretmenlere baskı yapmasının öğretmenlerin kendini ekipten soyutlamasına ve örgütsel bağlılıklarının zayıflamasına yol açacağı söylenebilecektir.

Elde edilen sonuçlar yoluyla uygulayıcı ve araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir:

- Okul yöneticileri genç öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını artırmak için çeşitli etkinlikler düzenleyebilir, tecrübeli öğretmenlerle iş birliği yapmalarını sağlayabilir; bireysel istek ve ihtiyaçları doğrultusunda onlara destek verebilir.
- Okul müdürleri daha yapıcı bir yaklaşım sergileyebilir, eğitim uygulamalarında öğretmenlerin fikirlerini alabilir ve özellikle atandıkları okullarda personel kadrosu bakımından ylgın ve isteksiz bir yapı mevcutsa derhal dönüşümcü liderlik rollerini uygulamalıdır.
- Okullarında dönüşümcü liderlik özellikleri sergileyebilmeleri adına okul müdürlerine çağın gereksinimlerine uygun ve teknoloji destekli hizmet içi eğitimler verilebilir ve farklı kurum türleri arasındaki belirgin farklılıklar ortadan kaldırılabilir.

Kaynakça

- Babahanoğlu, N. (2016). *Çalışanların Dönüşümcü Liderlik Algılarının Örgütsel Bağlılıkları Üzerindeki Etkileri: Tekstil Sektöründe Bir Araştırma*. Dicle Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Bozkurt, Ş. (2020). *Dönüşümcü Liderlik ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi: Kamu Çalışanları Üzerine Bir Araştırma*. Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Osmaniye.
- Canbaz, F. (2019). *Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Örgüte Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki (Bolu- Merkez Ortaöğretim Örneği)*. İzzet Baysal Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Dağlı, A., Elçiçek, Z. ve Han, B., (2018). Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17-68.
- Dülker , A.P. (2019). *Dönüşümcü Liderlik ve Örgütsel Sinizm İlişkisi: Balıkesir İli Örneği*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Erçetin, Ş. Ş. (2020). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel.
- Erdoğruca, P. (2011). *Dönüşümcü (transformasyonel) liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Erkutlu, H. V. (2014). *Liderlik kuramları ve yeni bakış açıları*. Ankara: Efil.
- Ertürk, R. (2019). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları, öğretmenlerin okul müdürüne güven algıları ve örgütsel bağlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 20(1), 119- 135.
- Göksal, G.Y. (2018). *Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerini Gösterme Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Aydın İli Bozdoğan ilçesi örneği)*. Pamukkale Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Gün, F. (2020). *Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Okula Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- İşcan, Ö. F. (2002). *Küresel işletmecilikte dönüştürücü liderlik anlayışı-büyük ölçekli işletmelerde bir uygulama*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılınç, T. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Stilleri ve Kendi Örgütsel Bağlılıklarını Algulamaları ile Okul Müdürlerinin Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıklarını Algulamaları Arasındaki İlişki: Mersin İli Tarsus İlçesi Örneği*. Çağ Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

- Kiriş, B. (2016). *Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Mesleki Benlik Saygıları Arasındaki İlişki*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Koçel T. (2020). *İşletme Yöneticiliği*, İstanbul: Beta Yayınları.
- Özen, S., (2019). *Çağdaş yönetim anlayışında çalışanların dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık hakkındaki düşünceleri üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uzun, D. (2016). *Dönüşümcü Liderlik ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi: Bir Araştırma*. İstanbul Arel Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Saç, Ö. (2019). *Lid-erlik Tarzları ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki ve Bu İlişkiye Örgüt Kültürünün Aracılık Etkisi: Bir Kamu İktisadi Teşekkülü ve Bağlı İşletmelerinde Uygulama*. (Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Tosun, F. (2015). *Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Araştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yiğitel, S. (2014). *Öğretmen ve Akademisyenlerin Algıladıkları Liderlik Tarzları İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zengin, M. (2019). *Ortaöğretimde Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri İle Okul Güvenliği Ve Örgütsel İmaj Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Matematik Eğitiminde Yapay Zeka

Bahadır Yıldız

Hacettepe Üniversitesi

bahadir@bahadiryildiz.net

Elif Ünüvar

MEB

elifunuvar04@gmail.com

Özet

Problem Durumu ve Amaç: Yapay zeka teknolojisinin gelişimi toplumda insanların yaptığı işleri ve makinelerin yapmasını sağlamaya başlamış ve dolayısıyla insanlardan beklenen beceri ve yeterliliklerin değişmesine neden olmuştur. Değişen koşullara uyumlu bireyler yetiştirmede temel etken olan eğitim sistemleri bu teknolojiden etkilenirken aynı zamanda faydalanmaktadır. Eğitimde farklı yapay zeka yöntem ve tekniklerinin farklı disiplinlerde uygulamaları gün geçtikçe çeşitlenmekte ve artmaktadır. Öğretmen ve aday öğretmenlerin bu gelişimin farkında olması yeni gelişmeler için atılacak adımları güçlendirecektir. Bu noktadan hareketle bu çalışmanın amacı ülkemizde ve dünyada matematik eğitiminde kullanılan yapay zeka yöntem ve uygulamalarının incelenmesidir. Araştırma kapsamında incelenen tez, makale ve bildiri çalışmaları ile matematik eğitiminde yapay zeka kullanımına ilişkin trendlerin ve farklı bakış açılarının ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır.

Yöntem: Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Verilerin analizi içerik analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir.

Bulgular ve Sonuç: Matematik eğitiminde yapay zeka kullanımı içeren sınırlı sayıda çalışma mevcuttur ve bu alanda yapılan çalışmalar son yıllarda artış göstermiştir. Çalışmalarda en çok uzman sistemler olmak üzere eğitsel veri madenciliği, bulanık mantık, makine öğrenmesi, yapay sinir ağları kullanıldığı belirlenmiştir. Araştırmalarda en fazla sayı ve işlem öğrenme alanında çalışıldığı, veri ve olasılık ile ölçme alanındaki çalışmaların sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Çalışmalarda en çok ortaokul öğrencileri örnekleminin tercih edildiği belirlenmiştir.

Öneriler: Yapay zekanın matematik eğitiminde tüm alanlarda kullanılabilirliğini incelemek amacıyla çalışmalarda matematik içeriğinin çeşitlendirilmesi önerilmektedir. Matematik eğitiminde yapay zeka kullanımını derinlemesine inceleyebilmek için farklı gruplar ile çalışması önerilmektedir. Ayrıca yapılacak çalışmalarda farklı yapay zeka yöntemlerine yer verilmesi alanı zenginleştirecektir.

Anahtar Kelimeler: Yapay zeka, Matematik eğitimi, Zeki öğretim sistemleri, Eğitsel veri madenciliği, Uzman sistemler

Artificial Intelligence in Mathematics Education

Abstract

Purpose: The development of artificial intelligence technology has started to enable people to do the jobs and machines in the society, and thus caused the skills and competencies expected from people to change. Education systems, which are the main factors in raising individuals who are compatible with changing conditions, are affected by this technology and also benefit from this technology. The applications of different artificial intelligence methods and techniques in education in different disciplines are diversifying and increasing day by day. Being aware of this development will strengthen the steps to be taken for new developments. From this point of view, the aim of this study is to examine the artificial intelligence methods and applications used in mathematics education in our country and in the world. It is aimed to reveal different perspectives on the use of artificial intelligence in mathematics education with thesis, article and paper studies examined within the scope of there search.

Method: In this study, document analysis, one of the qualitative research methods, was used. The analysis of the data was carried out with the content analysis method.

Finding and Results: There are limited availability of studies on the use of artificial intelligence in mathematics education, and studies in this field have increased in recent years. It has been determined that educational data mining, fuzzy logic, machine learning, artificial neural Networks are used in studies, mostly expert systems and

intelligent tutoring systems. It was determined that the most studies were in the field of learning numbers and operations, and the studies in the field of data and probability and measurement were limited. It was determined that the sample of secondary school students was mostly preferred in the studies.

Suggestions: In order to examine the usability of artificial intelligence in all areas of mathematics education, it is recommended to diversify the content of mathematics in studies. In order to probe the use of artificial intelligence in mathematics education, it is recommended to work with different sample groups and to include more qualitative research in addition to quantitative research. In addition, the inclusion of different artificial intelligence methods in the studies to be carried out will enrich the field.

Keywords: Artificial intelligence, Mathematics education, Intelligent tutoring systems, Educational data mining, Expert systems

Giriş

Yapay zeka teknolojisinin gelişimi; toplumları, ekonomik, sosyal, kültürel bir çok alanda hızlı bir değişim ve dönüşüm sürecine dahil etmiştir. Yapay zeka, makinelerin insan zekasını taklit ederek, düşünme, karar verme, muhakeme etme, öğrenme vb davranışları gerçekleştirdiği bir teknolojidir. John McCarthy yapay zekayı; zeki makineler, özellikle zeki bilgisayar programları yapma bilim ve mühendisliği olarak ifade etmiştir (McCathy, 2007). Massachusetts Teknoloji Enstitüsü (Massachusetts Institute of Technology, MIT) Yapay Zeka Laboratuvarı yöneticisi Edward Fredkin'e göre yapay zekanın ortaya çıkışı, tarih boyunca evrenin oluşumu ve canlılığın başlangıcından sonra üçüncü önemli durumdur (Copeland, 1998).

Yapay Zekanın Kısa Tarihiçesi

Yapay zekanın felsefi temelleri ilk çağ filozoflarından Aristoteles tarafında ortaya atılmıştır. Politika adlı eserinde “elimizdeki her alet ya bizim emrimizle ya da kendi kararıyla işimizi ya da kendi işini yapabilecektir” (Aristotle, 1992) yazan Aristo bir anlamda otomasyonu düşlemiştir. Yapay zeka çalışmalarının başlangıcı El Cezeri'nin (1136-1206) robot çizimlerine kadar dayandırılabilir. Cezeri bir tekne üzerinde çalan robot müzisyenler tasarlamıştır (Kılınç, 2021). 17. Yüzyılda dönemin filozof ve bilim insanlarının yapay bir varlık yaratma hayalleri, entelektüel ve sosyal aristokrasi başta olmak üzere toplumun her kesiminde yapılan insan ve hayvan otomatları ile gerçekleşmiştir. Descartes (1596-1650) insan bedenini, tanrının elleriyle yaptığı ve insan icadı diğer tüm makinelerden daha muhteşem hareket edebilen saat benzeri düzenekler olarak ifade etmiştir. Küçük bir çocukken saat ve otomatlara ilgi duyan İngiliz matematikçi Charles Babbage (1792-1871), zihinsel faaliyetleri taklit etmek için matematiksel işlemleri çizelge haline getirebilen, satranç ve dama oynayabilen bir hesap makinesi icat etmiştir. “Fark motoru” olarak adlandırdığı bu makine günümüzdeki karmaşık bilgisayarın gelişiminin başlangıcı olarak gösterilmektedir (Schultzve Ellen-Schultz, 2007). McCulloch ve WalterPitts (1943) “Sinir Aktivitesi İçinde Bulunan Fikirlerin Mantıksal Bir Hesabı” başlıklı çalışmalarında nöron ağlarını ve aralarındaki ilişkileri önerme mantığıyla ele

almışlardır. Sinir ağları ve derin öğrenme konularının ortaya çıkmasında etkili olan bu çalışma sonrası beyni taklit etme düşüncesi ortaya çıkmıştır. Makine zekasını test etme yöntemi olarak Turing testini geliştiren Alan Mathison Turing 2. Dünya savaşında icat ettiği “Bombe” adındaki kod kırma makinası ile savaşın gidişatını değiştirmiş (Acar, 2020), “Computing Machinery and Intelligence” makalesinde makinelerin düşünebilirliğini tartışmıştır (Turing, 1950). “Yapay zeka” kavramı ilk olarak 1956 yılında Dartmouth Konferansı’nda ortaya çıkmıştır. Bu konferans sonrasında yapay zeka çalışmaları hızlanmıştır. 1965 yılında doğal dil işleme programı olan “Eliza” oluşturulmuştur. 1974–1980 ve 1987–1993 yılları arasında yapay zekaya yönelik olumsuz yayınlar ve yapay zeka çalışmalarına ayrılan finansman desteğin azalması ile yapay zeka kışı yaşanmıştır. 1980’de Edward Feigenbaum insan uzmanların kararlarını taklit eden uzman sistemleri oluşturmuştur. 1997’de Bilgisayar Programı Deep Blue dünya satranç şampiyonu Garry Kasparov’u yenmiştir. 2002 yılında otonom bir elektrikli süpürge olan Roomba piyasaya sürülmüş, 2009’da Google şehirde kullanılabilecek ilk sürücüsüz arabayı üretmiştir. 2011’de Watson, ABD’deki oyun şovu Jeopardy şampiyonlarını yenmiştir. Google Asistan, Siri gibi konuşma tanımayı kullanan yapay zekalar oluşturulmuştur. Günümüzde yapay zeka çalışmaları hızla devam etmekte ve artık bir çok üniversitenin yapay zeka alanında dersleri bulunmaktadır (Nabiyev ve Erümit, 2021).

Eğitimde Yapay Zeka

Günümüzde yapay zeka; siber güvenlik ve savunma sanayii, navigasyon araçları, öneri sistemleri, eğitim, e-ticaret ve sağlık hizmetleri gibi bir çok alanda kullanılmaktadır. Mobil cihazlarda sesli arama ve mesajlaşma konusundaki erişilebilirlik, müşteri hizmetlerinin sunumunda çevrimiçi sanal araçların ve sesli asistanların kullanımı, sosyal medyada fotoğraf etiketleme, otomatik hisse senedi ticaret platformlarında insansız yapılan işlemler, sürücüsüz araçlar gibi birçok teknoloji yapay zeka sayesinde gerçekleştirilmektedir. Yapay zekanın gelişimi, çeşitli alanlarda insanların rolünü ve insanlara duyulan ihtiyaçları değiştirmiştir.

Dünya Ekonomik Forumu’nun (2020) yayınladığı Geleceğin Meslekleri Raporu’na göre günümüzde insanların istihdam ettiği birçok çalışma alanına olan ihtiyaç gün geçtikçe azalmakta, insanlar tarafından gerçekleştirilen bazı iş kolları makineler tarafından gerçekleştirilen iş alanlarına kaydırılarak çeşitli endüstriler ve coğrafyalarda istihdam beklentileri değişmekte, yeni meslekler ve yeni çalışma biçimleri ortaya çıkmaktadır. Teknoloji ve yapay zekanın gelişimi günümüzde bireylerden beklenen becerileri ve yeterlilikleri de değiştirmektedir (WEF, 2020). Toplumsal ve bireysel değişimlere uyum sağlamada eğitim sistemlerinin dönüştürülmesi önemlidir. Yapay zeka ile değişen koşullara uyumlu bireyler

yetiştirmede önemli bir faktör olan eğitim sistemleri aynı zamanda yapay zeka teknolojilerinden faydalanmaktadır (Coşkun ve Gülleroğlu, 2021).

Toplumun her kesimini etkileyen yapay zekanın eğitimde kullanımı; gelişen teknolojiler ile birlikte değişen iş ve yaşam koşullarına uyumlu, üretken, yaratıcı nesiller yetiştirmek için oldukça önemlidir (Demir, 2019). Eğitimde yapay zeka; öğretmen ve yöneticilerin bazı işlerini otomatik hale getirerek zamandan ve iş gücünden tasarruf etmede, akıllı tahta, kamera vb araçların yapay zeka ile entegrasyonunda, verilerin toplanması ve analizi ile birlikte sorunların tespit edilmesinde, iyileştirme çalışmalarında, eğitimde kaliteyi arttırmada, kişiselleştirilmiş öğrenme ortamlarının sunulmasında, eğitimde fırsat eşitliğinde ve yaşam boyu öğrenmeyi desteklemede önemli rol oynamaktadır (Korucu ve Biçer, 2020). Yapay zeka teknolojileri, öğrencilerin öğrenme sürecini analiz etmek, öğrencilere bireysel olarak anında destek veya geri bildirim sağlamak ve öğretmenlere öğretim içeriği ve stratejilerini geliştirmeye yönelik öneriler sağlamak için kullanılabilir (Hwan et al., 2014).

Eğitimde yapay zeka çalışmaları incelendiğinde Uzman Sistemler, Eğitsel Veri Madenciliği, Bulanık Mantık, Makine Öğrenmesi, Yapay Sinir Ağları yöntemleri ile karşılaşılmaktadır.

Uzman Sistemler. Bir alanda uzmanlaşmış kişilerin bilgi ve tecrübelerinin bilgisayara aktarılması ile tasarlanan uzman sistemler, uzmanlaşmış kişilerin gerçekleştireceği görevlerin, bilgisayarlar tarafından nasıl daha iyi yapılabileceğini araştıran bilgi ve çıkarıma dayalı yapay zeka programlama tekniğidir (Önder, 2003; Şahin, 2008). Uzman sistemler gücünü algoritmalarından, sonuca ulaşma yöntemlerinden ve içerdiği bilgiden alır (Önder, 2003).

Uzman sistemler içerisinde sınıflandırılan Uyarlanabilir Sistemler, bir öğretim programının bilgisayarlara aktarılması ile hazırlanan bilgisayar destekli öğretim (BDÖ) sistemlerinde öğretimin bireyselleştirilmesinin işe koşulması ile ortaya çıkmıştır. Uyarlanabilir öğrenme ortamları, öğrenenlerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak kişisel öğrenme ihtiyaçlarına uygun şekilde geliştirilmiş sistemlerdir (Tseng et al., 2008; Somyürek, 2009; Mulwa et al., 2010). Uyarlanabilir öğrenme sistemleri ile yapılan çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların en çok yükseköğretim öğrencileri örnekleminde ve deneysel yöntemlerle gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Uyarlanabilir eğitim/öğrenme çalışmalarının yoğun bir emek ve uzun zaman isteyen çalışmalar olduğu, geniş örneklem grupları ile birlikte uzun süreli çalışmaların yapılması gerektiği belirlenmiştir (Tosunoğlu ve ark., 2020).

Eğitimde yapay zeka kullanımına ilişkin çalışmaların büyük kısmının zeki öğretim sistemlerinin kullanımı ve işlevi üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Akdeniz ve Özdiñç, 2020; Arık ve Seferoğlu, 2020; Hwang ve Tu, 2021; Tahiru, 2021).“Zeki Öğretim Sistemleri”

öğretim içeriğinin her öğrencinin seviyesine göre düzenlenmesi fikri ile ortaya çıkmıştır (Keleş, 2007). Zeki öğretim sistemleri; kime, neyi, nasıl öğreteceğini bilen öğretmenler sağlamak amacıyla yapay zeka teknikleri ile tasarlanan öğretim sistemleridir (Nwana, 1990).

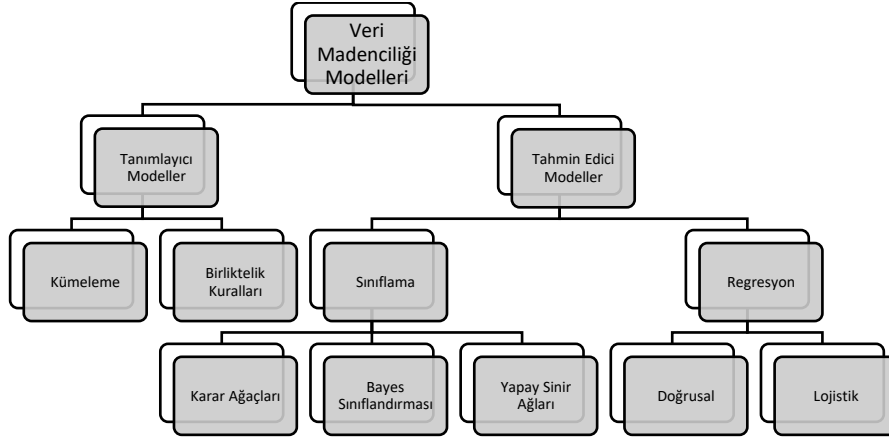
Eğitsel Veri Madenciliği. İnternet üzerinde paylaşılan ve depolanan verilerin gün geçtikçe artması veri tabanlarında ve sanal ortamlarda çok fazla miktarda verinin birikmesine yol açmıştır. Sanal ortamda biriken bu verilerin kullanılabilir ve anlamlı bilgiler haline getirilmesi birçok alanda büyük önem taşımaktadır.

Büyük veri tabanlarındaki veriler arasındaki örüntüleri ortaya koyma (Hung et al., 2006), ham veriden anlamlı bilgi çıkarma sürecine **veri madenciliği** denilmektedir (Jacobs, 1999). Veri madenciliği sayesinde çözümü çok zaman alan zor problemler, hızlı ve doğru bir şekilde çözüme kavuşturulabilmektedir (Hung et al., 2006). Veri madenciliği günümüzde bankacılık, sigortacılık, pazarlama, sağlık, üretim ve imalat, astronomi çalışmaları, mühendislik uygulamaları gibi birçok alanda kullanılmaktadır (Saygılı, 2013). Eğitim alanında kullanılan veri madenciliği ise “Eğitsel Veri Madenciliği” olarak adlandırılmaktadır. Baker (2010), Eğitsel Veri Madenciliğini, *“eğitim ortamlarından gelen benzersiz veri türlerini keşfetmek için yöntemler geliştirmek ve bu yöntemleri öğrencileri ve içinde öğrendikleri ortamları daha iyi anlamak için kullanmakla ilgilenen yeni ortaya çıkan bir bilimsel araştırma alanı”* olarak tanımlamıştır. Eğitsel veri madenciliği ile eğitim sistemlerinden elde edilen ham veriler anlamlı bilgiler haline dönüştürülür (Romero ve Ventura, 2010). Eğitimde veri madenciliği geleneksel sınıf ortamlarında veya internet tabanlı eğitim sistemleri, sanal çalışma alanları gibi uzaktan eğitim ortamlarında gerçekleştirilmektedir (Özbay, 2015).

Veri madenciliği, veri tabanlarındaki bilgilerin istatistik, matematik, modelleme gibi farklı disiplinlerin bir arada kullanılması ile gerçekleştirilir (Akyüz, 2009). Veri madenciliği çalışmalarında, çözülmesi gereken soruna ve verinin yapısına göre farklı yöntemler kullanılmaktadır.

Şekil 1

Veri Madenciliği Modelleri (Saygılı, 2013)



Verilerin genel özelliklerini karakterize ederken tanımlayıcı veri madenciliği modelleri, bir veri kümesinin nasıl davranacağını tahmin etmek için mevcut veri kümesi üzerinde çıkarımlar gerçekleştirmede ise tahmin modelleri kullanılmaktadır.

Türkiye’de eğitim alanında yapılan veri madenciliği ve yapay zekâ çalışmalarının incelendiği alanyazın taramasında eğitimde veri madenciliği kullanımının daha çok öğrenci başarısının değerlendirilmesi ve tahmin edilmesi yönünde olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmalarda en çok sınıflandırma analizlerinin kullanıldığı dikkati çekmektedir (Aruğaslan ve Çivril, 2021). Eğitsel veri madenciliği yöntemi ile ilgili ulusal ve uluslararası araştırmaların en çok lisans düzeyinde öğrenciler ile yürütüldüğü, veri toplama aracı olarak en fazla sistem verilerinin kullanıldığı ve en çok başarı tahmini üzerine çalışıldığı belirlenmiştir. Uygulamaya yönelik çalışmalarda en sık kullanılan veri madenciliği tekniğinin karar ağaçları sonrasında yapay sinir ağlarının olduğu görülmüştür (Akgün ve Özek, 2020).

Bulanık Mantık. Günümüzde ekonomi, sağlık, mühendislik gibi birçok alanda uygulanan Bulanık Mantık ilk defa 1965 yılında Lotfi A. Zadeh tarafından ortaya atılmıştır. Bulanık mantık belirsiz durumlarda bir karar vermek amacıyla kullanılmaktadır (Zadeh,1965). Bulanık mantığın eğitim alanında kullanımı son yıllarda artış göstermiştir. Çalışmalarda genel olarak bulanık mantık tabanlı model önerisinde bulunduğu ve geliştirilen modellerin daha çok akademik başarı veya performans ölçme konusunda olduğu tespit edilmiştir Öğrenme stili belirlemede zeki öğretim sistemi tasarımı yapmada ve uzaktan eğitimin öğrencilerin performanslarına etkisini ölçmede bulanık mantık uygulamalarından faydalanılmıştır (Özdemir ve ark., 2019).

Makine Öğrenmesi. Makine öğrenmesi, veri ve algoritma kullanımı ile insan öğrenmesini taklit eden ve kademeli olarak doğruluğunu arttıran bir yapay zeka dalıdır (IBM, 2020). Performans artırımı için deneyimden bilgi edinmeyi mekanikleştiren hesaplama yöntemlerinin incelenmesidir (Langley ve Simon, 1995). Makine öğrenimi eğitim araştırmalarında baskın olarak destek vektör makineleri örüntü tanıma yöntemi, bayes ağları sınıflandırma yöntemi, bulanık mantık ve karar ağacı algoritmaları kullanılmaktadır (Korkmaz ve Correia, 2019). Eğitimde makine öğrenmesi çoğunlukla öğrencilerin akademik başarılarının tahmin edilmesinde kullanılmaktadır (Çırak, 2012; Aydoğan ve Zırhlıoğlu, 2018; Uskov et al., 2019).

Yapay Sinir Ağları. İnsan sinir sisteminin taklit edilmesi ile oluşturulan yapay sinir ağları; öğrenme yolu ile bilgiyi türetmeyi, keşfetmeyi, verilen örnekleri kümelendirmeyi ve belirli sınıflara ayırtmayı hedefleyen bilgisayar sistemleridir (Öztemel, 2003). Yapay sinir ağları eğitimde, öğrencilerin akademik başarılarının tahmininde (Demir, 2015; Bahadır, 2013; Tepehan, 2011), öğrenci başarılarının sınıflandırılmasında (Çokluk, 2013), öğrenme süreci tasarımında algoritma kararlarının test edilmesinde (Hershkovitz et al., 2019) kullanılmaktadır. Eğitimde yapay zeka uygulamaları gün geçtikçe artarak devam etmektedir. Farklı yapay zeka yöntemlerinin eğitimde kullanımının yanı sıra, yapay zekanın farklı disiplinlerin öğretiminde kullanımı gün geçtikçe daha fazla önem kazanmaktadır. Yaşadığımız yüzyılın gerektirdiği beceri ve yeterliliklere sahip bireyler yetiştirmede matematik disiplini önemli bir yere sahiptir. Matematik birçok öğrenci için anlaması ve uygulaması zor bir disiplin olarak kabul edilmektedir. Yapay zekanın matematik eğitiminde kullanımı bireylere gerekli matematiksel bilgi ve becerilerin kazandırılmasında etkili olmaktadır. Matematik eğitiminde yapay zeka kullanımı öğrencilerin bireysel öğrenme güçlüklerinin, ön bilgilerinin, öğrenme hızlarının ve diğer bireysel farklılıklarının belirlenip öğrenenlere uygun içerik ve öğretim programının sunulmasında ve öğrenme performanslarının en üst düzeye çıkartılması için kişisel destek sağlanmasında önemli bir rol oynamaktadır (Hwang ve Tu, 2021). Matematik eğitiminde yapay zeka kullanımı içeren çalışmaların incelenmesi; katılımcıların, yöntemlerin, eğilimlerin belirlenmesi; matematik eğitiminde yapay zeka kullanımına ilişkin büyük resmi ortaya koyup farklı bakış açılarını inceleme olanağı sağlayacaktır.

Bu çalışmada ülkemizde ve dünyada matematik eğitiminde yapay zeka üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma kapsamında matematik eğitiminde yapay zeka kullanımını konu alan Türkiye’de yapılmış makale ve tezler ile uluslar arası alanda hazırlanmış makaleler ve bildiri metinleri incelenmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemine göre desenlenmiş, doküman incelemesi yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada ulusal ve uluslararası alanda yapılan çalışmalara erişmek için sistematik tarama yapılmıştır. Uluslar arası alanda yapılan çalışmalara erişmek için Web of Science ve Scopus veri tabanları taranmıştır. International Journal of Artificial Intelligence in Education dergisi incelenmiştir. Erişim sağlanabilen Artificial Intelligence in Education 21st International Conference (AIED 2020), AIED 2019, AIED 2018, AIED 2015, AIED 2011, AIED 2007, AIED 2005 bildiri kitapçıkları incelenmiştir. Türkiye’de hazırlanan çalışmalar için ise Google Akademik, Dergipark ve ulusal tez merkezi YÖKTEZ’de taramalar yapılmıştır. Taramalarda “yapay zeka”, “matematik eğitimi”, “zeki öğretim sistemleri”, “eğitsel veri madenciliği”, “artificial intelligence”, “mathematics education”, “intelligent tutoring systems”, “educational data mining” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Çalışma 2000 yılından sonra yayınlanmış araştırmalarla sınırlandırılmıştır. Farklı veri tabanlarında, kitapçıklarda ve dergilerde karşılaşılan aynı çalışmalara araştırmada bir kez yer verilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yayın sınıflandırma formu kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada içerik analizi yapılmıştır. Çalışmaya dahil edilen araştırmalar veri kaynaklarına, akademik yayın türüne, yayın yılına, içerdiği yapay zeka türüne, matematik içeriğine, örneklem/çalışma gruplarına, veri toplama araçlarına göre “yayın sınıflandırma formu” ile sınıflandırılmış ve frekans bilgileri verilmiştir.

Bulgular**Çalışmaların Veri Kaynaklarına Göre Dağılımı****Tablo1***Veri Kaynakları*

Veri Kaynakları	Frekans (f)	
Veri tabanı	Yöktez	5
	Dergipark	6
	Web of Science	3
	Scopus	5
ArtificialIntelligence in EducationKongresi Tam Metin Kitapçığı	36	
International Journal of ArtificialIntelligence in EducationDergisi	7	
Google Akademik	2	
Toplam	64	

Web of Science veri tabanında 59 makaleye, Scopus veri tabanında 71 makaleye, Artificial Intelligence in Education Kongresi Tam Metin kitapçıklarında 715 bildiri çalışmasına, International Journal of Artificial Intelligence in Education dergisi içinde 11 makaleye erişilmiştir. Dergipark üzerinde yapılan taramalarla 65 makale çalışmasına, ulusal tez merkeziYÖKTEZ’de21 tez çalışmasına, Google Akademik arama motoru üzerinde yapılan incelemede 325 çalışmaya ulaşılmıştır. Erişim sağlanan çalışmalardan alan yazın taraması içeren ve matematik eğitimi ile ilgili olmayanlar çıkarılmıştır. Toplamda 10 ulusal 54 uluslararası olmak üzere 64 çalışma incelemeye dahil edilmiştir.

Matematik eğitiminde yapay zeka kullanımı içeren çalışmaların en fazla Artificial Intelligence In Education Kongresi bildiri kitapçıklarında olduğu belirlenmiştir. Yöktez üzerinden bu alanda hazırlanan 5 tez çalışması olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmaların Akademik Yayın Türüne Göre Dağılımı

Tablo 2

Akademik Yayın Türüne Göre Çalışma Sayıları

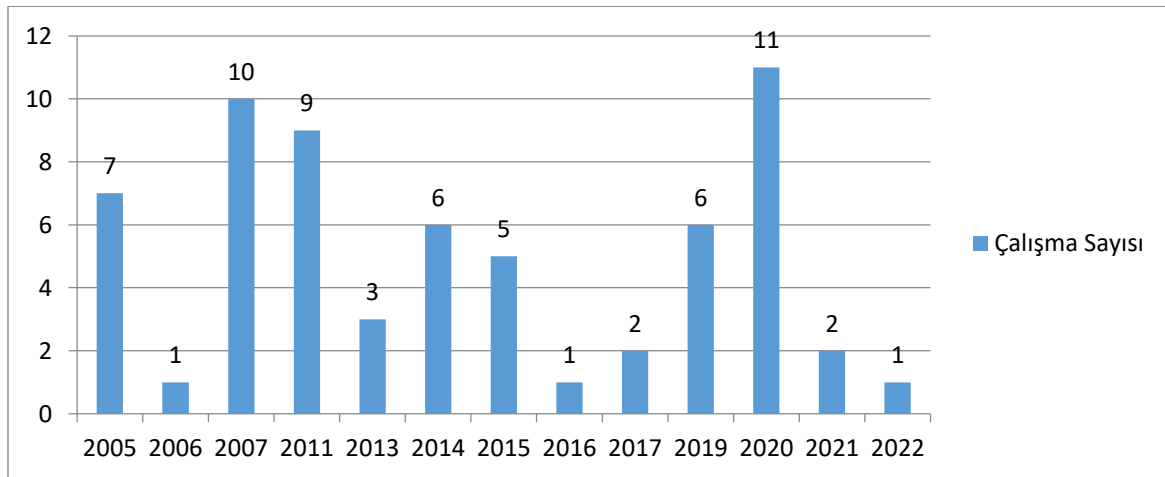
Yayın türü	Frekans (f)	
Tez	Yüksek Lisans	2
	Doktora	3
Makale	20	
Bildiri	39	
Toplam	64	

Yapılan taramalarda matematik eğitiminde yapay zeka kullanımı içeren 2 yüksek lisans 3 doktora olmak üzere toplam 5 tez çalışması, 20 makale ve 39 bildiri çalışması olduğu belirlenmiştir.

Çalışmaların Yayın Yılına Göre Dağılımı

Şekil 2

Yayın Yılına Göre Çalışma Sayıları



Matematik eğitiminde yapay zeka kullanımı içeren çalışmaların en fazla 2007(10) ve 2020(11) yıllarında olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmaların İçerdiği Yapay Zeka Türüne Göre Dağılımı

Tablo 3

Çalışmalarda Yapay Zeka Türü

Yapay Zeka Türü		Frekans (f)
Uzman sistemler	Zeki öğretim sistemleri	39
	Uyarlanabilir sistemler	10
Eğitsel veri madenciliği	Yapay sinir ağı	3
	Ağ grafiği ve karar ağacı	1
	Karar ağacı	1
	Bayes sınıflandırması	2
	Kümeleme	1
	Lojistik regresyon	2
	Diğer	2
Bulanık mantık		1
Makine öğrenmesi		2
Toplam		64

Matematik eğitiminde yapay zeka kullanımı içeren çalışmalar incelendiğinde en çok zeki öğretim sistemlerinin kullanıldığı belirlenmiştir(39). Uyarlanabilir sistemlerin kullanıldığı 10 çalışma mevcuttur. Eğitsel veri madenciliği yöntemlerinin kullanıldığı 9 çalışma tespit edilmiştir. Eğitsel veri madenciliği modeli olarak en çok yapay sinir ağı (3) kullanılmıştır. Çalışmalarda makine öğrenmesi (2) ve bulanık mantık (1) kullanımı sınırlıdır. Matematik eğitiminde kullanılan bulanık mantık uygulaması ilköğretim matematik öğretmen adayı öğrencilerinin, lisansüstü eğitime yatkınlıklarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Çalışmaların Matematik İçeriğine Göre Dağılımı

Tablo 4

Çalışmalarda Kullanılan Matematik İçeriği

İçerik	Frekans (f)
Sayı ve İşlem	21
Cebir	18
Geometri	12
Veri Analizi ve Olasılık	3
Ölçme	1
Matematiksel Problem Çözme	6
Belirtilmemiş	9

Matematik eğitiminde yapay zeka kullanımı içeren çalışmalarda en fazla “sayı ve işlem” öğrenme alanı(21) daha sonra cebir(18) ve geometri(12) öğrenme alanlarının kullanıldığı belirlenmiştir. Ölçme alanında sınırlı çalışma olduğu tespit edilmiştir. Altı çalışmada matematik problemlerinin kullanıldığı ifade edilmiştir. Dokuz çalışmada matematik içeriği belirtilmemiştir. Matematik içeriği belirtilmeyen çalışmalardan 7 tanesinin matematik dersi kapsamında yapıldığı, 1 tanesinde ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının lisans mezuniyet ortalamalarının kullanıldığı, 1 tanesinde ilköğretim matematik öğretmen adaylarından, öğretmen adaylarının öğrenme stillerini belirlemek amacıyla veri toplandığı belirtilmiştir.

Çalışmaların Örneklem / Çalışma Grubu Büyüklüğüne Göre Dağılımı

Tablo 5

Çalışmalardaki Örneklem / Çalışma Grubu Büyüklüğü

Örneklem/ Çalışma grubu	Frekans (f)					
	1-100	101-500	501-1000	>1000	Belirtilmemiş	Toplam
İlkokul(1-4)	5				3	8
Ortaokul(5-8)	2	13	1	1	5	22
Lise (9-12)	7	9				16
Üniversite	8	5	1			14
Öğretmen	3	2				5
Yönetici					1	1
Belirtilmemiş	5			1		6

Matematik eğitiminde yapay zeka kullanımı içeren araştırmalarda en fazla ortaokul öğrencileri (22) ile çalışıldığı tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinden sonra lise(16) üniversite(14) öğrencileri ile yapılan çalışmaların çoğunlukta olduğu belirlenmiştir.

Çalışmaların Kullanılan Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Tablo 6

Çalışmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçları

Veri Toplama Aracı	Frekans (f)
Başarı testi	39
Ölçek	10
Anket	11
Görüşme	7
Gözlem	6
Günlük	1
Sistem Verileri	14
Diğer*	1

Diğer*: Lisans üstü ders notları ve ALES puanları, okul raporları ve anketler

Yapılan çalışmalarda veri toplama aracı olarak en çok başarı testlerinin(39) kullanıldığı belirlenmiştir. En az kullanılan veri toplama aracının günlük(1) olduğu tespit edilmiştir

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma matematik eğitiminde yapay zeka kullanımının incelenmesini amaçlamaktadır. Çalışmada ulusal alanda yayınlanmış tez ve makaleler ile uluslararası alanda yayınlanmış makale ve bildiriler incelenmiştir.

Çalışmada matematik eğitiminde yapay zeka kullanımı içeren ulusal çalışmaların sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Uluslararası alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde, ülkemizdeki araştırmacıların da bu alanda yaptıkları çalışmaları uluslararası dergilerde yayınlamayı tercih ettikleri görülmüştür.

Çalışmalar yayın yıllarına göre incelendiğinde alanda yapılan araştırmaların son yıllarda artış gösterdiği tespit edilmiştir. Akdeniz ve Özdiç (2020) de araştırmalarında eğitimde yapay zeka çalışmalarının her yıl artış gösterdiğini ortaya koymuşlardır. Ayrıca Akgün ve Bulut Özek (2020), eğitsel veri madenciliği ile ilgili yapılan çalışmaların genel olarak artış eğiliminde olduğunu tespit etmişlerdir.

Çalışmada matematik eğitiminde en çok kullanılan yapay zeka türünün zeki öğretim sistemleri olduğu belirlenmiştir. Alan yazında yapılan diğer çalışmalar da eğitimde yapay zeka araştırmalarının büyük çoğunluğunun zeki öğretim sistemlerinin kullanımını içerdiğini ortaya

koymaktadır (Akdeniz ve Özdiñ, 2020; Arık ve Seferoğlu, 2020; Tahiru, 2021). Zeki öğretim sistemleri ‘öğretim’ amacıyla tasarlanan sistemler olduğu için matematik eğitiminde en çok zeki öğretim sistemleri kullanımı tercih edilmiş olabilir. Zeki öğretim sistemlerinin matematik eğitiminde kullanımının öğrencilerin öğrenme süreçlerine, etkileşimlerine, akademik başarılarına ve duyuşsal davranışlarına etkileri incelenmiştir. Zeki öğretim sistemlerinin kullanımının öğrencilerin öğrenme deneyimlerini kişiselleştirmesinde (Looi, 2005), öğrenilen bilginin kalıcı olmasını sağlamada (Özyurt ve ark., 2014), akademik başarılarının artmasında (Chi veVanlehn, 2007; Rau et al, 2014; Keleş ve Keleş, 2017; Sanzet al., 2020) olumlu etki sağladığı belirlenmiştir. Ancak öğretmenler ve öğrenciler matematiğin her konusunun böyle bir sistemle öğrenilemeyeceği konusunda kaygılarını belirtmişlerdir (Özyurt ve ark., 2014).Zeki öğretim sisteminin matematik eğitiminde kullanımında çoğunlukla öğrencilerin başarılarının değerlendirildiği belirlenmiştir.Matematik eğitiminde uyarlanabilir sistemlerin kullanımının öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasında (Wanget al., 2020), akademik başarılarını arttırmada (Arroyoet al., 2007) ve iç motivasyonlarını iyileştirmede (Hallifax et al., 2020) olumlu etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. İncelenen çalışmalarda eğitsel veri madenciliği modelleri matematik eğitiminde öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinde ve performans tahminlerinde kullanılmıştır. En çok kullanılan eğitsel veri madenciliği yönteminin yapay sinir ağı olduğu belirlenmiştir. Akgün ve Bulut Özek (2020) de eğitsel veri madenciliği yöntemi ile yapılan çalışmaları inceledikleri araştırmalarında en sık kullanılan tekniğin karar ağaçlarından sonra yapay sinir ağları olduğunu ortaya koymuşlardır. Çalışmalarda diğer yapay zeka yöntemlerinin kullanımının sınırlı olduğu belirlenmiştir.

İncelenen çalışmalarda en çok sayı ve işlem öğrenme alanında araştırma yapıldığı belirlenmiştir. Bunu cebir ve geometri öğrenme alanları izlemiştir. Veri analizi ve olasılık öğrenme alanındaki çalışmaların sınırlı olduğu ve ölçme alanında ise sadece bir çalışma yapıldığı belirlenmiştir. Bu durum matematik eğitiminde yapay zeka çalışmalarının henüz başlangıç aşamasında olduğunu, araştırmacıların matematik derslerindeki temel problemleri çözmek amacıyla yapay zeka kullanımına odaklandığını göstermektedir.

Çalışmalarda en çok ortaokul örnekleminde araştırma yapıldığı belirlenmiştir. Bunu üniversite ve lise örneklemini izlemiştir. Alan yazında eğitimde yapay zeka ve eğitsel veri madenciliği çalışmalarında ortaokul ve lise örnekleminin çok az tercih edildiği görülmektedir. Matematik eğitimi özelinde yapılan çalışmalarda ise sıklıkla ortaokul ve lise öğrencilerinin tercih edilmesi, ortaokul ve lise öğrencilerinin matematik öğreniminde zorluklar yaşamasından

kaynaklanabilir. Üniversite öğrencilerinin sıklıkla tercih edilmesinde yazarların üniversitelerde araştırmacı olmaları etkili olmuş olabilir.

Öneriler

Matematik eğitiminde kullanılan yapay zeka yöntemlerinin çeşitlendirilmesi ile yapay zekanın matematik eğitiminde kullanılabilirliğine ve etkilerine yönelik incelemelerin yapılması önerilmektedir.

Yapay zekanın matematik eğitiminde tüm alanlarda kullanılabilirliğini incelemek amacıyla çalışmalarda matematik içeriğinin çeşitlendirilmesi, özellikle Veri Analizi ve Olasılık ile Ölçme alanlarında araştırmalar yapılması önerilmektedir. Çalışmalarda örneklem düzeylerinin çeşitlendirilmesi, yapay zekanın tüm eğitim seviyelerinde kullanımının ve etkilerinin belirlenmesi için gereklidir.

Kaynakça

- Acar, O. (2020). *Yapay zeka fırsat mı yoksa tehdit mi?*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Akdeniz, M., ve Özdiç, F. (2021). Eğitimde yapay zeka konusunda Türkiye adresli çalışmaların incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 912-932. DOI:10.33711/yyuefd.938734
- Akgün, K., ve Özek, M. B. (2020). Eğitsel veri madenciliği yöntemi ile ilgili yapılmış çalışmaların incelenmesi: İçerik analizi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(3), 197-213. DOI: 10.47714/uebt.753526
- Akyüz, R. (2009). *Sosyal Ağlarda Emniyet Verilerinin İncelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Arık, G., ve Seferoğlu, S.S. (2020). Eğitimde yapay zekâ çalışmaları: Araştırma Eğilimleri, Karşılaşılan Zorluklar ve Çözüm Önerileri. Nabiyev, V. ve Erümit, A.K. (Ed.). *Eğitimde Yapay Zeka Kuramdan Uygulamaya* içinde (s. 260-280). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Aristotle (1999). *The Politics*. Kitchener: BatocheBooks
- Arroyo, I., ve Woolf, B. P. (2005). Inferring learning and attitudes from a Bayesian Network of log file data. In C. Looi, G. McCalla, B. Bredeweg, ve J. Breuker (Eds), *AIED* (pp. 33-40).
- Aruğaslan, E., ve Çivril, H. Türkiye’de eğitim alanında yapılan veri madenciliği ve yapay zeka çalışmaları. *Uluslararası Teknolojik Bilimler Dergisi*, 13(2), 81-89.
- Aydoğan, İ., ve Zırhıoğlu, G. (2018). Öğrenci başarılarının yapay sinir ağları ile kestirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 577-610. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyu.2018.80>

- Bahadır, E. (2013). *Yapay sinir ağırları ve logistik regresyon analizi yaklaşımları ile öğretmen adaylarının akademik başarılarının tahmini*. (Doktora tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Baker, R.S.J.d. (2010). Data mining for education. In: McGaw, B., Peterson, P., Baker, E. (Eds.) *International Encyclopedia of Education* (vol. 7, 3rd edn., pp. 112–118). Elsevier, Amsterdam
- Coşkun, F. ve Gülleroğlu, H. D. (2021). Yapay Zekanın Tarih İçindeki Gelişimi ve Eğitimde Kullanılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(3), 947-966.DOI: 10.30964/auebfd.916220
- Demir, M. (2015). Predicting pre-service classroom teachers' civil servant recruitment examination's educational sciences test scores using artificial neural networks. *Educational Sciences: Theory ve Practice*,15(5), 1169-1177. DOI 10.12738/estp.2015.5.0018
- Tosunoğlu, E ; Gülcüoğlu, E. ve Özeren, E., (2010). 2010-2019 yılları arasında uyarlanabilir öğrenme ile ilgili yapılmış yüksek lisans tezlerindeki yöntemsel eğilimler üzerine bir inceleme. *Öğretim Teknolojisi ve Hayat Boyu Öğrenme Dergisi*, 1(1), 107-121.
- Hallifax, S., Lavoué, E. ve Serna, A. (2020). To tailor or not to tailor gamification? An analysis of the impact of tailored game elements on learners' behaviours and motivation. In I. I. Bittencourt, M. Cukurova, K. Muldner, R. Luckin, ve E. Millan (Eds.) *AIED* (pp. 216-227).
- Hershkovitz, A., Tzayada, O., Ezra, O., Cohen, A., Tabach, M., Levy, B., Segal, A. ve Gal, K. (2019). Can an Algorithm Prepare Students for Tasks without Knowing What the Tasks Are?.In *2019 International Conference on Computational Scienceand Computational Intelligence (CSCI)* (pp. 754-759). IEEE.DOI 10.1109/CSCI49370.2019.00143
- Hung, S., Yen, D. ve Wang, H. (2006). Applying data mining to telecom churn management. *Expert Systems with Applications* 31 (3), 515–524. DOI:10.1016/j.eswa.2005.09.080
- Hwang, G. J. ve Tu, Y. F. (2021). Roles and research trends of artificial intelligence in mathematics education: A bibliometric mapping analysis and systematic review. *Mathematics*, 9(6), 584. <https://doi.org/10.3390/math9060584>
- Jacobs, P., (1999), *Data Mining: What General Managers Need to Know*, Harvard Management Update.
- Keleş, A. (2007). *Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yapay Zekâ ve Web Tabanlı Zeki öğretim Sistemi Tasarımı ve Matematik Öğretiminde Bir Uygulama* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Kılınç, Ş. (2021). *Dahi bir Türk'ün 800 yıl önce ürettiği, tarihin ilk programlanabilir insansı robotu*.<https://www.webtekno.com/dahi-bir-turk-un-800-yil-once-urettigi-tarihin-ilk-programlanabilir-insansi-robotu-h56139.html><https://www.ibm.com/tr-tr/cloud/learn/machine-learning>
- Korkmaz, C., ve Correia, A. P. (2019). A review of research on machine learning in educational technology. *Educational Media International*, 56(3), 250-267.<https://doi.org/10.1080/09523987.2019.1669875>

- Langley, P. ve Simon, H. A. (1995). Applications of machine learning and rule induction. *Communications of the ACM*, 38(11), 54-64. <https://doi.org/10.1145/219717.219768>
- Nabiyev, V., Erümit, A.K. (2020). V. Nabiyev ve A.K. Erümit (Ed.), *Eğitimde Yapay Zeka Kuramdan Uygulamaya* (s. 2-34) içinde. Pegem Akademi
- Nwana, H. S. (1990). Intelligent tutoring systems: an overview. *Artificial Intelligence Review*, 4(4), 251-277.
- Önder, H. H. (2003). Uzaktan Eğitimde Bilgisayar Kullanımı ve Uzman Sistemler. *The Turkish Online Journal of Educational Techonology*. 2 (3), 142-146
- Özbay, Ö. (2015). Veri madenciliği kavramı ve eğitimde veri madenciliği uygulamaları. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 262-272.
- Özdemir, A., Alaybeyoglu, A., ve Balbal, K. F. (2019). Bulanık mantığın eğitim alanındaki uygulamaları. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 3(1), 45-50.
- Öztemel, E. (2003). *Yapay Sinir Ağları* (.1. Baskı). İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Rau, M. A., Aleven, V., Rummel, N. ve Pardos, Z. (2014). How should intelligent tutoring systems sequence multiple graphical representations of fractions? A multi-methods study. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 24(2), 125-161. DOI 10.1007/s40593-013-0011-7
- Romero, C. ve Ventura, S. (2010). Educational data mining: A review of the state of the art. *IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics, Part C (Applications and Reviews)*, 40(6), 601-618. DOI: 10.1109/TSMCC.2010.2053532.
- Schultz, D. P. ve Ellen-Schultz, S. (2007). Modern psikoloji tarihi (Y. Aslay, çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Tahiru, F. (2021). AI in Education: A Systematic Literature Review. *Journal of Cases on Information Technology (JCIT)*, 23(1), 1-20. DOI: 10.4018/JCIT.2021010101
- Tepehan, T. (2011). *Türk öğrencilerin PISA başarılarının yordanmasında yapay sinir ağı ve lojistik regresyon modeli performanslarının karşılaştırılması* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uskov, V. L., Bakken, J. P., Byerly, A. ve Shah, A. (2019, April). Machine learning-based predictive analytics of student academic performance in STEM education. In *2019 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (pp. 1370-1376). IEEE.
- Wang, S., Christensen, C., Cui, W., Tong, R., Yarnall, L., Shear, L. ve Feng, M. (2020). When adaptive learning is effective learning: comparison of an adaptive learning system to teacher-led instruction. *Interactive Learning Environments*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1808794>
- Zadeh, L. A. (1965). Fuzzy sets. *Information and Control*, 8, 338-353.

Cinsel Eğitime İlişkin Okul Psikolojik Danışmanlarının Okul Uygulamalarına Dair Görüşleri

Emine Sevginur BAŞARAN

Kocaeli Üniversitesi

sevginurbakir7@gmail.com

Doç. Dr. O. Nejat AKFIRAT

Kocaeli Üniversitesi

nejat.akfirat@kocaeli.edu.tr.

Özet

Cinsel eğitimin 20.y.y. ile birlikte çocuklar için de konuşulabilen bir alan olduğu görülmüştür. Günümüze gelindiğinde cinsel birliklilik yaşının düşmesi, gebeliklerin artması, çocukların ve ergenlerin cinsellikle ilgili bilgi almak istemesi gibi durumlarla karşılaşmaktadır. Eğitim yuvası olarak tanımlanan okullarda, uzman ve güvenilir kişilerden eğitim alınmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada ilkökul kademesinde cinsel eğitim alanındaki okul uygulamaları, psikolojik danışman görüşleri ışığında incelenmiştir. Çalışma, nitel araştırma deseni kullanılan durum çalışmasıdır. Kartopu örnekleme yoluyla seçilen 10 psikolojik danışman ile yapılan görüşmelerde bilgi alabilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İçerik analizi uygulanarak bulgular ortaya konulmuştur. Araştırma sonucunda okul uygulamalarına dair; cinsel eğitimle ilişkili alanlar, cinsel eğitime dair ihtiyaçlar, öğretmenlerin uygulamaları, velilerin ve öğrencilerin dönütleri olmak üzere beş tema belirlenmiştir. Sonuç olarak uygulamaların dayandığı cinsel eğitim hedefinin psikolojik danışmanlar tarafından seçilmediği, okul içi uygulamalarda öğrenci ve velilerin dönütlerinin çoğunlukla olumsuz olduğu, sınıf rehber öğretmenlerin uygulamalarına dair görüşlerin olumlu olduğu ancak yeterince uygulama olmadığı söylenebilir. Bunun yanında etkinliklerin somut, gelişim düzeyine uygun ve standardize olması, kurumlararası iş birliğinin ve uzman desteğinin sağlanmasının okullardaki cinsel eğitim uygulamalarını güçlendireceği bulunmuştur. Bu araştırmanın farklı kademe ve illerde de yapılabilmesi, nicel araştırmalarla desteklenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okullarda cinsel eğitim, Cinsel gelişim, Psikolojik danışman görüşleri

Abstract

20th century of sexual education It is thought to be an area where children can talk. It relates to situations such as the demand for information in today's developing age, the age of development, and puberty. Detailed information as training, appropriateness of the training plan from experts and detailed people. Training school applications, sales consultants in education classes in this school. The study is a case study using a qualitative research design. A fully structured formula was used to practice the knowledge in interviews with 10 traditional consultants with snowball training. The contents are put forward by applying. Milk to research school practice; can apply five themes: educational fields, educational practices, parents' and systems' practices. As a result, it is convincing that the educational goal can be developed by the counselors, that the students and parents are positive in the in-school applications, and that it can be applied positively to the classroom guide applications about the dairy. In addition, you will be the target of future corporate cooperation to be appropriate and considered. In this season, preparation in classrooms and provinces is also aggrieved by quantitative materials.

Keywords: Sex education in schools, Development, Experience shopping center

Giriş

Cinsellik, yaşamın varoluşundan beri insan hayatında yer almaktadır. Yetişkinler bağlamında düşünülen cinsellik çocuk ve ergenlerin hayatlarında da var olmaktadır. 19.y.y.'da çocuk

masum ve cinselliği olmayan bir varlık olarak görülürken 20.y.y.'da eğitim kurumlarının yaygınlaşması ve cinsel gelişime dair kuramların ortaya atılmasıyla eğitim verilebilecek bir alan haline gelmiş olmaktadır (Artan ve diğerleri, 2008). Cinsel gelişim bireyin kendi cinsiyeti ile ilgili üreme organlarının büyüüp gelişmesini ve bu gelişme ile ilgili problem ve davranış değişikliğini kapsamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı-MEB, 2013). Cinsel eğitimin temellerinin cinsel gelişim üzerine atıldığı söylenebilir.

Dünya'da her yıl 15 milyondan fazla ergenin gebe kaldığı ve bu gebeliklerin önemli bir kısmının tecavüz sonucu oluştuğu bilinmekte, 15-19 yaş ölümlerinde kürtaj ve düşüklerin etkisi görülmekte ve cinsellik yaşının her geçen gün daha fazla düştüğü okunmaktadır (Gürsoy ve Özerdoğan, 2017). Her yıl bir milyondan fazla gencin cinsel yolla bulaşan hastalıklara yakalandığı bilinirken bu bağlamlarda cinsel sağlığın korunmasının gerekliliği anlaşılmaktadır. Bunun yolu da cinsel eğitimidir, denebilir.

Cinselliğe dair bilgilerin nereden ve ne ölçüde alındığı cinsel eğitim hususunda önemli görünmektedir. Türkiye'de, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Türkiye Ergen Profili Araştırması'nda (2013) katılımcıların cinsellikle ilgili ilk bilgileri 11-12 yaşlarında yüzde yirmi dördünün annelerinden ve yüzde on dokuzunun arkadaşlarından aldıkları, yüzde kırk ikisinin ise kimseden bilgi almadıkları kaydedilmiştir. Ayrıca annelerin utanarak ve sadece çocuk sorduğunda soruları cevaplayıp kendilerini bu konuda eksik hissettiklerini ifade ettikleri bilinmektedir (Güçlü ve Özerk, 2021). Bu yaş çocuklarının bilgi almadıkları durumlarda bu ihtiyaçlarını yanlış bilgilerle yahut pornografik içeriklerle giderebilecekleri riski bulunmaktadır.

Cinsel eğitime dair yazılanlar incelendiğinde bu eğitimin neden gerekli olduğunu anlamak da kolaylaşabilir. Cinsellik, evlilik ve aile yaşamı, erişkin insan yaşamının önemli bileşenleri olduğuna göre, aslında okullar öğrencilerini cinsel alanda eğitmeye zorludurlar (Sungur, 1998). Bu tanımında cinselliğin yaşamın içinde olduğu ve insanları hayata hazırladığı düşünülen okulun, cinsel eğitimin verildiği yer olması gerektiği ifade edilirken aynı makalede Sungur (1998); bu konunun bakanlıkların, politikacıların ve hükümetin sorumluluğunda olduğu bilgisini vermektedir.

Cinsel eğitimin nasıl tanımlandığını açıklamak mümkündür. Dünya Sağlık Örgütü-WHO (2017), cinsel eğitim tanımında cinselliğin bilişsel, sosyal, etkileşimli ve fiziksel yönlerini öğrenme anlamına geldiğini bildirilmektedir. Cinsellik eğitimi, çocuklukta başlayıp ergenlik ve yetişkinlik boyunca devam etmektedir. Dünya Sağlık Örgütü cinsel eğitimi, cinsel sağlık eğitimi olarak tanımlamaktadır. Cinsel eğitim bağlamında dünya çapında yapılan en

geniş çalışma olduğu düşünülen Cinsel Eğitim Üzerine Uluslararası Teknik Rehber, UNESCO tarafından 2030 eğitim gündemine öncülük için hazırlanmış olup sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin üçüncü hedef yedinci alt başlığında ergen sağlığının desteklenmesi amacına yöneliktir. Bu hedeflere birçok ülke gibi Türkiye'nin de imza attığı bilinmektedir. Cinsel Eğitim Üzerine Uluslararası Teknik Rehber kapsamlı cinsellik eğitimini; cinselliğin bilişsel, sosyal, fiziksel ve duygusal yönlerinin bir müfredat kapsamında yapılandırılmış olarak öğretilmesi ve öğrenilmesi olarak tanımlamaktadır (UNESCO, 2018). Bu haliyle okul çağı çocuklarını kapsadığı düşünülmektedir. Cinsel eğitimin kapsamlı olması ve okullarda verilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır.

Yetişkinler gibi çocuk ve ergenlerin ihtiyacı olan cinsel eğitimin amacı yaşa özgü değişkenlik gösterebilmektedir. Sıfır-otuz altı ay aralığında; bebeklere tuvalet eğitimi, otuz altı ay sonrasında cinsel kimlik kazanımına ilişkin programlar uygulanmaktadır. Cinsel eğitim programlarıyla, çocukluk ve ergenlik döneminde; bedeni tanınması, karşı cinsin belirli özelliklerini bilmesi, cinsel dürtülerini kontrol edebilmesi, cinsel yolla bulaşan hastalıklar ve kontrol yöntemlerini öğrenmesi, olumlu cinsel davranışların gelişimine ilişkin bilgi ve davranış kazandırılması amaçlanmaktadır (MEB, 2013). Cinsel eğitime dair alan yazın tarandığında farklı araştırmalar olduğu görülmektedir. Güçlü ve Özerk'in (2019) yaptığı alan yazın taramasında, örgün eğitim kurumlarında cinsel sağlık eğitimine dair yapılan araştırmaların yüzde kırk dördü üniversitelilerle yapıldığı görülmektedir. Yüzde on altısının ise ilköğretim çağındakilerle yapıldığı görülmektedir. 2020 yılı itibariyle Türkiye nüfusunun seksen üç milyon civarı ve ilköğretim nüfusunun yirmi iki milyon civarı olduğu düşünüldüğünde, toplumun geleceği olan neredeyse dörtte birlik kesimi cinsellik bağlamında eğitmenin önemli olduğu anlaşılmaktadır (Türkiye İstatistik Kurumu-TÜİK, 2021). Bu kitleye dair yapılan araştırmaların artması da önemli bir husus olmaktadır.

Cinsel sağlık ve üreme sağlığı konusunda programlanmış ve okullarda uygulanmış çalışmalar vardır. Bu çalışmalardan biri olan Öztürk ve Siyez'in (2015) çalışmasında altıncı sınıf düzeyinde sekiz oturum ve seksen dakika olarak planlanan eğitim içeriğinde; arkadaşlık ilişkileri, romantik ilişkiler, hayır diyebilme-karar verebilmekle ilgili tutumlar, cinsel-fiziksel ve duygusal istismar, toplumsal cinsiyet, ergenlik dönemi ve cinsellikle ilgili yanlış inançlar olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte Esen ve Siyez (2017) çalışmasında dokuzuncu sınıf düzeyinde bir saat ve on dört oturum olarak planlanan eğitim içeriğinde; eğitimin tanıtılması, üreme ve üreme organları, yaşam boyu cinsellik, aşk/flört, sağlıklı romantik ilişkiler, cinsel istismar ve cinsel saldırı, karar verme becerileri, reddetme/hayır diyebilme becerileri,

cinsellikle ilgili mitler, cinsel davranışlar, cinsellikten kaçınma/cinsel perhiz, korunma yöntemleri, kişisel hijyen, özbakım ve üreme sağlığı konularının olduğu okunmaktadır. Çalışmalar sonucunda öğrencilerde bilgi ve tutum düzeyinde farklılaşmalar olduğu açıklanmaktadır. Bunun yanında yaşa ve kademeye göre eğitim içeriğinin değiştiği anlaşılmaktadır. Güven (2021), çalışmasında da otizm spektrumunda olan bireylerin kapsamlı cinsellik eğitimi konusunda; cinsel istismarın önlenmesi, ilişkiler- evlilik ve ebeveynliği kolaylaştırmak, uygun olmayan cinsel davranışların engellenmesi, sağlık ve hijyeni teşvik etme alanlarının kritik olduğunu vurgulamaktadır.

3-6 yaş döneminde çocuklara sahip anne babaların cinsel gelişim ve eğitim hakkındaki bilgi düzeyleri ve tutumlarını araştırdığı çalışmasında Baysan (2020), cinsel eğitimin ebeveynler tarafından verilmesi gerektiğini düşündükleri, cinsel istismardan korunmanın cinsel eğitim olarak görüldüğü bulgularına ulaşmıştır. Cinsel eğitim konusunda bilgi alan ebeveynlerle almayanlar arasında fark olduğu bulunmuş ve ailelerin bu konuda eğitim alması gerektiği aktarılmıştır. İşler (2017), çalışmasında da okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin cinsel gelişim ve cinsel eğitime yönelik bilgi ve tutum düzeyleri incelenmiş, cinsel eğitimin hem okullarda hem de ebeveynler tarafından verilmesinin istendiği bulunurken bilgi düzeyi arttıkça tutumların da olumlu etkilendiği görülmüştür. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocuğun cinsel eğitimine ilişkin görüşlerini inceleyen Kardeş ve Güney Karaman (2018), gelişim düzeylerine uygun ve cinsel istismarı içeren bir dersin okul öncesinde olması gerektiği, öğretmenlerin bu bağlamdaki bilgi düzeylerinin yeterli olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Literatüre bakıldığında okul öncesi kapsamında psikolojik danışmanlarla yapılan araştırmaların eksikliği göze çarpmaktadır.

Cinsel eğitimle ilişkili ilkokullarda yapılan araştırmaların bazılarında bakıldığında Gökdeniz (2008), ilköğretimde cinsel bilgiler eğitimi konusunda öğretmen ve veli görüşleri konusundaki çalışmasında, eğitim programında cinsel bilgiler dersinin ayrı bir ders olarak bulunması, cinsel eğitim konusunda eğitim almış uzmanlar tarafından yürütülmesi gerektiği bulunmuştur. Bu çalışmaya göre cinsel eğitimin 6. Sınıfta başlaması gerekirken ilkokul vurgusu yapılmamıştır. Çakşak (2018) araştırmasında cinsel eğitimin etkililiği için, eğitime ergenlikten önce başlanması gerektiğini ve çocuklukta karşılanmamış cinsel eğitim ihtiyacının ileriki yaşlarda fizyolojik, psikolojik ve sosyal açıdan sorunlara yol açabileceğini vurgulamıştır.

Okul psikolojik danışmanlarıyla cinsel eğitim konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde Öztürk ve Esen (2020) 'in psikolojik danışmanlara verilen cinsel sağlık eğitici eğitiminin ergen sağlığına ilişkin yeterlilik algısını arttırdığını ve eğitimin beklentileri

karşılıklı bilgi, beceri ve yeterlilikleri arttırdığının bulunduğu okunmuştur. Bu alanda bir başka çalışma olan Kumcağız ve diğerleri (2013), psikolojik danışmanların cinsel sağlık eğitimine ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmada üniversite 3.Sınıfta olan psikolojik danışman adayları, verilen eğitimin %97.4 oranında beklentilerini karşıladığı ve gençlerin kapsamlı bir cinsel sağlık eğitimine ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. İncelenen araştırmaların farklı eğitim kademelerinde olduğu ve ilkökulda yüksek öğretime her aşamada uzmanlardan alınan cinsel eğitime ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır.

Güney Kore’de ilkökullarda cinsel istismarı önlemeye yönelik eğitim programları üzerine Hyewon ve diğerleri (2019) tarafından yapılan çalışmada, cinsel istismarı önleme eğitim programlarının etkili olduğu ancak uzman desteği ve standardizasyon konusunda eksiklerin tespit edildiği bulunmuştur. Bu çalışmada da cinsel eğitimin cinsel istismar özelinde incelendiği görülmektedir. Lameiras-Fernandez ve diğerleri (2021) araştırmasında cinsel eğitim uygulama yöntemleri üzerine inceleme yaparak okul temelli, dijital ve karma yöntemleri incelemişlerdir. Covid-19 döneminde yapılan çalışmada harmanlanmış programların etkililiği daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Hong Kong Üniversitesi’nde yapılan bir derleme çalışmasında cinsel sağlık okuryazarlığı kazandırmada öğretim yaklaşımları ve bunların etkililiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda; oyunlaştırmanın öğrencilerin öğrenme süreçlerini katılım, keyif, heyecan ve çekicilik yoluyla etkilediği için bilginin dönüştürülmesinde verimli olduğu gözlemlenmiştir (Haruna ve diğerleri, 2018). Yabancı literatür tarandığı öğretim yöntemleri, azınlık gruplar ve programların etkililiği konularına odaklanıldığı fark edilmektedir.

Kapsamlı cinsellik eğitimi konusunda yapılan araştırmalardan olan Walker ve diğerleri (2020) çalışmasında, kapsamlı cinsellik eğitiminin kolaylaştırıcılarına hizmet içi eğitim verilmesi, destekleyici okul ortamları yaratılması gerektiğini ve kapsamlı cinsellik eğitiminin çok önemli bir alan olduğunu değerlendirdikleri bulunmuştur. Rabitte (2020) kapsamlı cinsellik eğitimini incelediği çalışmasında cinsel azınlıklar üzerinden incelemiştir. Amerika Birleşik Devletleri’ndeki okullarda cinsel eğitimin incelendiği çalışma, cinsiyet kimliği ve cinsel yönelim konularının programda olması gerektiğini aktarmaktadır.

Türkiye’de yasal olarak zorunlu kapsamlı bir cinsellik eğitimi olmadığı bilinmekle birlikte güncel durumda 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu dayanak gösterilerek cinsellik eğitiminin alt yapısının mevcut olduğu söylenebilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı programları incelendiğinde rehberlik programı, kazanım anlamında, UNESCO tarafından yayımlanan cinsel eğitim üzerine teknik rehberin cinsel eğitim kazanımlarını en çok karşılayan program olarak

görülmektedir. Ayrıca sınıf kademeleri değerlendirildiğinde, rehberlik programında en fazla ilkokulda cinsel gelişimi destekleyecek kazanımlar bulunmaktadır. Bu bilgi, Türkiye Aile Planlama Vakfı öncülüğünde yürütülen ‘Kapsamlı Cinsellik Eğitimi Bağlamında Okulöncesinden Ortaöğretime Öğretim Programlarının Analizi Araştırması’nda temellendirilmektedir (Türkiye Aile Planlama Vakfı-TAPV, 2022).

Okul rehberlik programı oluşturulurken cinsel eğitim alanında hedef koyma imkanın okul psikolojik danışmanlarına tanındığı bilinmektedir. 2001 yılında ‘Psikososyal Cinsel İstismar Kitabı’nın yayınlanıp 2017’de revize edilmesi okullarda cinsel eğitimin dayanaklarından görülmektedir (MEB, 2017). Tüm bunlar düşünüldüğünde cinsel eğitime dair okul psikolojik danışmanlarının uygulamaları incelenmeye değer görülmektedir. Bu çalışmada, çocukların cinsel gelişiminde etkili olan cinsel eğitimin uygulanışına katkı sağlayabilen okul psikolojik danışmanlarının uygulamaları ve uygulamaya dair görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli/Deseni

Nitel durum araştırmaları bütüncül bir yaklaşım içererek araştırılan duruma ilişkin faktörleri ve bunların duruma olan etkilerini açıklamaya çalışan araştırma yöntemidir. Bu araştırma da durum çalışması deseni kullanılan nitel bir araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmada cinsel eğitim okul uygulamalarına dair genellemeler yapmak yerine okul psikolojik danışmanlarının görüşlerine dayanarak var olan durumu betimlemek amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Örnekleme

Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde devlet okullarında Kocaeli ilinde görev yapmakta olan ilkokul psikolojik danışmanları evren olarak belirlenmiştir. Çalışmada genellemeler yapmak yerine bütüncül bir resim elde etmek istenmektedir. Örneklem seçilirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu veya zincir örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırma bu yöntemle seçilen 10 psikolojik danışman ile yürütülmüştür.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Görüşme formu pilot çalışması yapıldıktan sonra okul psikolojik danışmanlarının bulunduğu sosyal medya hesaplarında duyuruya çıkmış ve konuyla ilişkili kişiler ile onlar üzerinden ulaşılan psikolojik danışmanlarla araştırma yürütülmüştür. Çalışma için araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu 20 sorudan oluşmaktadır. Form;

demografik bilgilerin alındığı ilk kısım, uygulamaya ilişkin görüşlerin hedefler üzerinden alındığı ikinci kısım ve uygulamaya ilişkin genel soruların bulunduğu üçüncü kısımdan oluşmaktadır.

Belirlenen katılımcılarla online görüntülü görüşmeler üzerinden onam alınarak ve yarı yapılandırılmış form ekrana yansıtılarak yapılan görüşmeler ortalama yirmi beş dakika sürmüştür. Gizliliği korumak amacıyla kayıtlar ve görüşme dökümleri numaralandırılarak saklanmıştır. Katılımcılara gerekli bilgilendirmeler yapılarak soru ve dönütler için mail adresi verilmiştir.

Verilerin Analizi

Görüşmeler boyunca kaydedilen veriler MAXQDA isimli analiz programı yardımıyla içerik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Katılımcıların gizliliği için K1, K2, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10 isimli kodlar verilmiştir. Yürütülen araştırma kapsamında 10 psikolojik danışman ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda beş tema ve 103 kod bulunmuştur.

Temalar	Kategori Sayısı	Kod Sayısı
Cinsel Eğitimle İlişkili Seçilen Alanlar	2	30
Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Uygulamalarına Dair Görüşler	2	25
Uygulamalara Dair Öğrenci Dönütleri	2	19
Uygulamalara Dair Veli Dönütleri	2	15
Uygulamalara Dair Okul Psikolojik Danışmanlarının İhtiyaçları	4	27

Bulgular

Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Bu kısımda katılımcıların cinsiyet, yaş aralığı, mesleki deneyim, görev yaptıkları ilçe ve çalıştıkları okulun sosyoekonomik durumu gibi demografik bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyeti	Yaş Aralığı	Mesleki Deneyimi	Görev Yaptığı İlçe	Çalıştığı Okulun Sosyoekonomik Düzeyi
K1	Kadın	31-35	6-10 yıl	İzmit	Orta
K2	Kadın	31-35	6-10 yıl	Gölcük	Orta
K3	Kadın	31-35	6-10 yıl	Gölcük	Orta

K4	Kadın	41-45	16-20 yıl	Gölcük	Yüksek
K5	Kadın	25-30	6-10 yıl	Başiskele	Yüksek
K6	Erkek	25-30	6-10 yıl	Dilovası	Düşük
K7	Kadın	31-35	6-10 yıl	Darıca	Düşük
K8	Erkek	31-35	6-10 yıl	Gebze	Düşük
K9	Kadın	31-35	6-10 yıl	Çayırova	Düşük
K10	Kadın	25-30	6-10 yıl	Gebze	Düşük

Katılımcıların yüzde seksen oranında kadın yüzde yirmi oranında erkek oldukları görülmüştür. Katılımcıların yaş aralığının yüzde altmış oranında 31-35 yaş aralığında olduğu, yüzde otuz oranında 25-30 yaş aralığında olduğu ve yüzde on oranında 41-45 yaş aralığında olduğu bulunmuştur. Katılımcıların mesleki deneyimlerinin yüzde doksan oranında 6-10 yılı kapsadığı, yüzde on oranında 16-20 yılı kapsadığı bilgisi alınmıştır. Katılımcıların görev yaptıkları ilçelere bakıldığında yüzde otuz oranında Gölcük, yüzde yirmi oranında Gebze, yüzde on oranında İzmit, yüzde on oranında Başiskele, Yüzde on oranında Dilovası, yüzde on oranında Darıca ve yine yüzde on oranında Çayırova ilçesi bulunmuştur. Katılımcıların görev yaptıkları okulların sosyoekonomik düzeylerine dair verdikleri bilgilere bakıldığında yüzde ellisinin düşük, yüzde otuzunun orta ve yüzde yirmisinin yüksek sosyoekonomik düzeyde algıladıkları görülmüştür.

Okul Rehberlik Programlarında Cinsel Eğitimle İlişkili Seçilen Alanlar

Görüşmeler ve araştırma soruları sonucunda ulaşılan ilk tema olan okul rehberlik programlarında cinsel eğitimle ilişkili seçilen alanlar, iki kategori ve dokuz koda ayrılmaktadır. Tema, kod ve kategoriler belirlenirken; Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2022) tarafından hazırlanan okul rehberlik programı hedef listesinden-sınıf rehberlik programı kazanımlarından ve Bıkmaz ve diğerleri (2022) tarafından UNFPA ile TAPV desteğiyle hazırlanan ‘Okul Öncesinden Ortaöğretime Öğretim Programlarının ve Ders Kitaplarının Analizi’ çalışmasından faydalanılmıştır.

Tablo 2*Okul Rehberlik Programlarında Cinsel Eğitimle İlişkili Seçilen Alanlar*

TEMA	KATEGORİ	KOD
Okul Rehberlik Programlarında Cinsel Eğitimle İlişkili Seçilen Alanlar	Doğrudan İlişkili Alanlar (6) Dolaylı İlişkili Alanlar (24)	İletişim Becerileri (10) Çocuklarda İhmal ve İstismardan Korunma (6) Bireysel Farklılıklara Saygı (4) Gelişim Dönemi Özellikleri (3) Bilinçli Teknoloji Kullanımı (2) Özbakım Becerileri (2) Duygu Kontrolü (1) Olumlu Davranış Geliştirme (1) Şiddeti Önleme (1)

Tablo 2 incelendiğinde konuyla direkt bağlantılı olan cinsel eğitim alanının psikolojik danışmanlar tarafından seçilmediği bu nedenle kod sistemine alınmadığı görülmektedir. En fazla seçildiği görülen iletişim becerileri alanında katılımcı cevaplarına dair örneklere aşağıda yer verilmiştir.

‘Evet seçtik bu yıl, çok cinsellik ya da karşı cinsle iletişim, toplumsal cinsiyete dair iletişim sorunları gibi konulardan ziyade iletişim becerilerine dair sunum gibi oldu. Ramın sitesinden de bakabilirsiniz.’(K1).

‘Her yıl anlatıyorum. Konu çok geniş genelde karşı gelme dinlememe kural koyma sıkıntılarını konuşabiliyoruz. Küfür yaygın küfürden çıkan cinsel eğitime geçen yada cinsellikle ilgili soruları olan çocukların ihtiyacı oldukça cevaplıyoruz. Ergenlikle ilgili ya da yanlış bilgileri olan çocuklarla görüşüyoruz onlara aktarıyoruz.’(K10).

‘Genelde sen dili ben dili empati üzerine yoğunlaşıyoruz. Veli kısmında velilere iletişimi anlatırken sosyal yüklenimler farklı olduğu için, velilere soruyorum mesela erkek çocuğu anneye ergenliği-ön ergenliği anlatıyorlar mı siz o rahatlığı veriyor musunuz? Ya da bir sorun varsa kimle paylaşıyorsunuz? Ve şunu gözlemledim anneye hep anlatılıyor, arkadaş bile değil ilkokulda baba zaten çok arka planda hiç anlatılmıyor.’(K3).

Tablo 2’ye bakıldığında doğrudan cinsel eğitimle ilişkili görülen çocuklarda ihmal ve istismardan korunma alanının ikinci en çok seçilen alan olduğu ancak katılımcıların bu konuda farklı bakış açıları olduğu görülmüştür. Katılımcıların görüşlerine dair birkaç örnek aşağıda verilmiştir.

'Loli Voli etkinliği. Anasınıfı 1. Sınıf ta bunu uyguluyoruz. 2. Sınıflara kırmızı çizgi kitabını uyguluyoruz. 3. Ve 4. Sınıflara güvenli dünya ülkesi etkinliğini uyguladık. Velilere de broşür hazırladık gruplara attık. İhmal istismardan nasıl korunacağını anlattık. Pandemiden önce yüz yüze de yapıyorduk.'(K4).

'3-4 yıl önce çok verdim aslında ama bazen çocuklar yanlış anlıyor, Olumsuz dönüşler 100 kişi mesela bana da kötü dokunmuş uygulandı diye geldiler, ailelerde de sorunlar yaşadıkça bıraktık yapmayı.'(K9).

Tablo 2 üzerinden gelişim dönemleri alanının katılımcıların yüzde otuzu tarafından seçildiği görülmektedir. Bu alanla ilgili katılımcı görüşleri örnekleri aşağıdaki gibidir.

'Bu hedefi daha çok geçen yıllarda seçmiştim. Gelişim döneminde pek cinsel gelişim yok. zaten bize pek kaynak gelmiyor. Son bi iki yılda arttı bize doküman gönderimi. Genelde psikososyal ve bağımlılıkla ilgili bakanlıktan etkinlik geliyor. Veli eğitimlerinde veli semineri olarak veriyoruz. Okul öncesi veli seminerinde çocuğun cinsel organıyla oynaması normaldir gibi bilgilendirmeler veriyoruz. Cinsel gelişimden direkt bahsetmesek de.'(K3).

'Anasınıfı ve 4. Sınıflara ve velilerine yapıyoruz. Cinsel gelişime pek değilmiyoruz. Kenarından ya da veliler sorarsa...'(K4).

Bu alan cinsellikle doğrudan ilişkili görünmesine rağmen cinsel gelişimle ilgili uygulama olmadığı katılımcı cevaplarından anlaşılmaktadır.

Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Uygulamalarına Dair Psikolojik Danışmanların Görüşleri

Görüşmeler ve araştırma soruları sonucunda ulaşılan ikinci tema olan sınıf rehber öğretmenlerinin uygulamalarına dair psikolojik danışmanların görüşleri iki kategori ve on koda ayrılmaktadır.

Tablo 3

Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Uygulamalarına Dair Psikolojik Danışmanların Görüşleri

Tema	Kategori	Kod
		Etkinlik ve Kazanım (9)
		Uygulama Oranı (4)
Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Uygulamalarına Dair	Olumlu (13)	Psikolojik Danışman
Psikolojik Danışmanların Görüşleri	Olumsuz	Uygulaması (3)
	(12)	Kültürel (1)
		Cinsiyetle İlişkili (2)
		Okul Öncesinde (2)
		Mahremiyet (1)
		Beden Sınırları (1)
		Sosyal Bilgilerde (1)
		Fen Bilgisinde (1)

Tablo 3 incelendiğinde en çok tekrar eden üç kod göze çarpmaktadır. Etkinlik ve kazanım kodunda olumlu ve olumsuz kategorilerin birkaç örneği aşağıda sunulmaktadır.

'Doğrudan kazanım yok.' (Katılımcı doğrudan cinsel eğitimle ilgili bir sınıf rehberlik kazanımı olmadığını düşünmektedir.),(K1).

'Kişisel sınırlar, beden sınırları.' (Katılımcı sınıf rehberlik programında cinsel eğitime ilişkin kazanımların olduğunu bildirmektedir.),(K2).

Uygulama oranları koduna bakıldığında dört kodun üçünün olumsuz olduğu görülmektedir. Buna ilişkin;

'Öyle bir etkinlik olsa bile bizden bekliyorlar. Bizim yapmamızı talep edebiliyorlar.'(K7).

Yorumunu yapmıştır. Bu kod psikolojik danışman uygulaması kodu ile kesişmektedir.

Öğrencilerin Dönütlerine İlişkin Görüşler

Görüşmeler ve araştırma soruları sonucunda ulaşılan üçüncü tema olan öğrencilerin dönütlerine ilişkin iki kategori ve on koda ayrılmaktadır.

Tablo 4*Öğrencilerin Dönütlerine İlişkin Görüşler*

Tema	Kategori	Kod
Uygulamalara Dair Öğrenci Dönütleri	Olumlu (6) Olumsuz (13)	Gülüştürmek (4)
		Abartmak (4)
		Ergenlik Korkusu (2)
		Utanmak (2)
		Üçüncü ve Dördüncü Sınıf
		Olumsuz Tutum (1)
		Merak Etmek (2)
		Dikkat Çekici Bulmak (1)
		Rahatlatici Bulmak (1)
		Eğlenceli Bulmak (1)
Okulöncesi ve Birinci Sınıf		
Olumlu Tutum (1)		

Tablo 4’te gösterilmekte olan bulguların okul psikolojik danışmanların öğrencilerle yaptıkları etkinlik ve görüşmeler sonucunda aldıkları dönütler ve izlenimlerine dair görüşlerini kapsamaktadır. Katılımcıların konuya ilişkin cevaplarından birkaç örnek aşağıda verilmiştir.

‘Bir kere şeyi çok iyi hatırlıyorum özel bölgelerden bahsederken hepsi gülüyordu. Böyle çünkü kimisi yüzünü kapatarak kimisi başka yere bakarak utangaçlık sergiliyorlardı çünkü bu tarz şeylerin konuşulmaması gerektiğine inanıyorlardı. Anlatırken tabi böyle çok rahat bir cinsellikten bahsetmiyoruz ama cinsel eğitimin olması gerektiğinin farkında değil çocuk.’ (K6).
Her yıl yaptığımız için çok iyi biliyorlar, öğretmenlerde öyle. Çoğunlukla bilgi sahibiler. Her sınıfta gülenler var ama genelde ilgililer. Mahallenin sosyoekonomik düzeyi düşününce bazı içeriklere maruz kalanlar belli oluyor gülerek vs.(K10).

‘1.2.sınıflar paylaşımında bulunmayı seviyorlar, meraklılar. 1.2.3. daha doğal kendilerinden örnek veriyorlar.4. sınıflar daha farkında ergenliğin o yüzden daha çekingenler. Ayıp utanç duygusu oluyor bunu biliyor olmaktan, gizlemeye çalıştıklarını hissedebiliyorum.

Mesela bir öğrenci de cinsel organları, cinsel kimliği duymuş anlamını bilmiyor ama kullanıyor mesela ve bunu da bir kız öğrencinin suluğu var, ucu sivri başka birkaç erkek öğrenci aaa açıyor sokuyor gibi dalga geçiyorlar. Kız çocuğu da bunu bilmiyor ama öğreniyor. O erkek öğrenciyle görüştüğümde çok fazla şey bildiğini tam anlamlandıramadığını gördüm ve nerede

ne kadar ifade edileceğini bilmiyor. Sınıf içinde de söylüyor maalesef onunla sınırlar ve mahremiyet üzerine konuşmuştum.’ (K5).

Velilerin Yaklaşımına İlişkin Görüşler

Görüşmeler ve araştırma soruları sonucunda ulaşılan üçüncü tema olan öğrencilerin dönütlerine ilişkin iki kategori ve on koda ayrılmaktadır.

Tablo 5

Velilerin Yaklaşımına İlişkin Görüşler

Tema	Kategori	Kod
		Çocuklar Korunmalı (3)
		Bilgilendirmeye Açık (2)
		Memnun (1)
Uygulamalara Dair Veli	Olumlu (6)	Korkulu (1)
Dönütleri	Olumsuz (9)	Katılımsız (3)
		Bilinçsiz (2)
		Anlamsız (1)
		Sorun (1)
		Memnun (1)

Tablo 5’te gösterilmekte olan bulguların okul psikolojik danışmanların velilerle yaptıkları etkinlik, seminer ve görüşmeler sonucunda aldıkları dönütler ve izlenimlerine dair görüşlerini kapsamaktadır. Konuya ilişkin katılımcı cevaplarından birkaç örnek aşağıda verilmiştir.

‘Gelişim özelliklerinden bahsederken bazen erkek çocuktur yapsın vs. gibi yorumlar geliyor ve burada bahsediyoruz kız oğlan olmak gibi. Veliler bazen cinsellikle ilgili sorulara nasıl cevap vereceğini bilemediklerini, önünü kestiklerini anlattılar. Biz de doğallıkla nasıl cevap verebileceklerini aktardık. Teşekkür ediyor genelde veliler. Anlattıklarımızdan etkilenen, not alan eşyle paylaşan, sorularına cevap bulduklarını söyleyen veliler oldu.’ (K7).

‘Dörtlerde yaptığımızda cinsel kısma girmiyoruz. Mahremiyete falan olumlu dönütler geliyor. Çünkü kendini korumayı öğretiyoruz o yüzden pozitif dönüş var’. (K4).

‘Çocuk veliye diyo özel yerime dokunda sonra olur olmaz yere bir çocuk etiketlenmiş oluyor velilerin de birbiriyle iletişimi güçlü, olumsuz konuya düşüyor ve ben bu yüzden sadece iyi kötü dokunuşu bilsinler o kadar. Daha fazlası farklı sorunlara neden oluyor çünkü aileler henüz bilgi sahibi değil ve hiç katılmıyor aileler de. Bu bölgede belki 4.sınıflara biraz anlatılabilir o kadar.’ (K8).

Cinsel Eğitim Uygulamalarına Dair İhtiyaçlar

Katılımcılar yapılan görüşmenin son iki sorusuna verilen cevaplar üzerinden oluşturulan cinsel eğitim uygulamalarına dair ihtiyaçlar temasına bağlı dört kategori ve on iki kod tespit edilmiştir.

Tablo 6

Cinsel Eğitim Uygulamalarına Dair İhtiyaçlar

Tema	Kategori	Kod
		Cinselliği Rahatça Konuşmak (2) Bu Konuda Eğitim Almak (2)
Uygulamalara Dair Okul Psikolojik Danışmanlarının İhtiyaçları	Psikolojik Danışman İhtiyaçları (5) Velilerin İhtiyaçları (6) Etkinliklere Yönelik İhtiyaçlar (9) Bakanlıktan Beklentiler (7)	Alan Açılması (1) Velilerin Eğitilmesi (3) Bakış Açılarının Değişmesi (3) Standartlaştırılmış (4) Somutlaştırılmış (2) Toplumsal Cinsiyete Yönelik (1) Mahremiyetle Sınırlanmayan (1) Daha Küçük Gruplarda (1) Kurumlar Arası İşbirliği (3) Bakış Açısı Değişimi(2)

Tablo 6 incelendiğinde psikolojik danışmanların görüşlerinden ortaya çıkan kategori ve kodlarda yetkinlik anlamında ve etkinlik anlamında ihtiyaçların daha fazla olduğu bulgulanmıştır. Buna dair birkaç katılımcı cümlesi aşağıda örnek olarak verilmiştir.

'Alandaki uzman hocalar falan çıkıp cinsel eğitim olmalı ve içeriği şöyle olmalı dese...' (K1).
'Halk eğitim kursları, camilerdeki kurslarda kadınlardan başlanmalı bence. Ne kadar kadına ulaşırsak o kadar çocuğa da dokunulmuş olunuyor. Bize gelen veli sayısı 15 mesela, mahallelere kuran kurslarına diyanetlere halk eğitime bilgilendirmek gerekiyor. İstismarın suç olduğunu da velilere anlatıyoruz. Ekonomik istismara diğer istismarlara da vurgu yapıyoruz.

Gölcük merkezde, düşük sed olan okullarda bu durum daha zor, kırsal kesimlerde zaten ribalarda da belli bu bakanlığın bu bağlamda riskli okullara daha çok eğitim vermesi gerekmektedir.'(K3), (riba:rehberlik ihtiyaçları belirleme anketi).

'Ben farklı bir ülkede büyüdüm ve okulöncesinden itibaren bunun eğitimini aldım. Burada hep bastırılmış duygu düşünceler var bu konuda ve cinsellik temel insan hayatında doğamızda olan bir durum, kişilere yönelik bir bilinçlendirme gerekiyor.' (K7).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Okul rehberlik programında cinsel eğitimle ilişkili tespit edilen alanların içinde iletişim becerileri, çocuklarda ihmal istismardan korunma, bireysel farklılıklara saygı, gelişim dönemleri, şiddeti önleme, bilinçli teknoloji kullanımı, duyguların kontrolü, öz bakım varken; 'Kapsamlı Cinsellik Eğitimi Bağlamında Okulöncesinden Ortaöğretime Öğretim Programlarının Analizi Araştırması'nda ilişkiler, değerler, haklar, kültür ve cinsellik, toplumsal cinsiyeti anlamak, şiddet ve şiddetten korunma, sağlık ve iyi olma becerileri, insan bedeni ve gelişim, cinsellik ve cinsel davranış, cinsel sağlık ve üreme sağlığı olarak sıralanmaktadır (TAPV, 2022). Konu alanında benzerlikler olmasıyla birlikte toplumsal cinsiyet ve cinsellik, cinsel davranışlar alanının eksikliği katılımcıların cevaplarında da gözlemlenmiştir.

Baysan (2020), cinsel istismardan korunmanın cinsel eğitim olarak görüldüğü bulgusuna paralel olarak bu çalışmada da cinsel eğitim denildiğinde ilk akla gelenin mahremiyet eğitim olduğu, okul psikolojik danışmanlarının farklı alanları bilmelerine rağmen genel kanıyı bu şekilde aktardıkları bulunmuştur. Kardeş ve Güney Karaman (2018), çalışmalarında da cinsel eğitimin ihmal ve istismardan korunma olarak algılandığını belirtmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara sınıf öğretmenlerinin uygulamalarına dair görüşler üzerinden bakıldığında daha çok olumlu, veli ve öğrenciler üzerinden bakıldığında olumsuz görüşlerin fazlaştığı görülmektedir. Baysan (2020), araştırmasında cinsel eğitime dair bilgi düzeyi arttıkça tutumlarında olumluya döndüğü sonucuna ulaşmış; veli ve öğrencilerin eğitilmelerinin önemi konusunda ortak bulgulara sahip olmuştur. Cinsel eğitime dair ihtiyaçlar temasında bulunduğu gibi Gökdeniz (2008) araştırmasında da cinsel eğitimin özel eğitim almış uzmanlar tarafından okutulması gerektiği anlaşılmaktadır. Cinsel eğitim konusunda eğitim almak kodu bu bağlamda okunmaktadır. Çalışma sonucunda ön ergenliğe dair kazanımların ilkökul seviyesine inmesi kodu bulunmuştur. Çakşak (2018) araştırmasında

cinsel eğitimin etkililiği için, eğitime ergenlikten önce başlanması gerektiğini bulgulararak bu sava paralel bir sonuca ulaşmıştır.

Sonuç

Araştırmanın sonucunda çocuklarda cinsel eğitim hedefinin hiçbir katılımcı tarafından seçilmediği görüldü. Cinsel eğitim denildiğinde katılımcıların bir kısmının mahremiyet eğitimini anladıkları, bir kısmının ise okullarda cinsel eğitimin olmadığını düşündükleri bilgisi alındı. Psikolojik danışmanların yetkinlikleri, etkinlik planlaması, velilerin eğitilmesi konularında ihtiyaçları olduğu farkedildi. Bunun yanında cinsel eğitimle ilgili bulunan bireysel farklılıklara saygı alanının sadece özel eğitimli öğrencilerin farklılığı olarak düzenlendiği anlaşıldı. Okul içi uygulamalarda öğrenci ve velilerin dönütlerinin çoğunlukla olumsuz olduğu, sınıf rehber öğretmenlerin uygulamalarına dair görüşlerin olumlu olduğu ancak yeterince uygulama olmadığı bulguları. Sosyoekonomik düzeyi düşük olan okullardaki katılımcı gözlemleri veli ve öğrenci dönütleri üzerinden çoğunlukla olumsuz aktarıldı. Alan yazınla paralel bulguların olduğu görülürken araştırma sınırlarında kalan ilkokullar bağlamında kapsamlı bir cinsellik eğitiminin olmadığını söylemek mümkün görünmektedir.

Öneriler

Bu araştırma, Kocaeli ili devlet okullarında çalışan gönüllü psikolojik danışmanlarla yürütülmüştür. Araştırmacılara bu bağlamda öneriler sunmak mümkün görünmektedir. Yapısı gereği genellemelerin yapılamadığı çalışmanın çıktılarıyla nicel bir araştırma yapılması planlanabilir. Çalışma farklı illerde de uygulanıp araştırma genişletilebilir. Çalışmanın ilkokul kademesi çocuklarına verilen cinsel eğitim uygulamalarına yönelik olduğu düşünüldüğünde okulöncesi, ortaokul ve lise kademelerinde de araştırma yürütülebilir.

Çalışmanın yapısı gereği genellemelere ulaşılmasa da okul psikolojik danışmanlarının görüşleri ışığında cinsel eğitimin gerekliliği anlaşılmaktadır. Uygulamalar bağlamında yapılandırılmış, ayrıntılandırılmış, standardize etkinliklere ve uygulamalara ihtiyaç olduğu görülmekte, bu bağlamda çalışmalar yapılması önerilmektedir. İlkokula yönelik önergenlik etkinlikleri ve kazanımları oluşturulmasının ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır. Yaygın eğitim kurumları, diyanete bağlı kurumlar, sağlık kuruluşlarının ortak çalışmalarıyla ailelerin cinsel eğitim konusunda bilgilendirilmeleri ve kurumlar arası işbirliği önerilebilir. Kapsamlı cinsellik eğitiminin içeriği konusunda okul içindeki tüm paydaşlara eğitimler verilmesi, cinsel eğitimin sadece mahremiyet-ihmal istismardan korunma eğitimi olmadığı ilişkiler, toplumsal cinsiyet, hak ve sorumluluklar, şiddetin önlenmesi, cinsel davranış gibi birçok alt boyutu olduğunun aktarılması önerilebilmektedir.

Kaynakça

- Artan, İ., Bencik, S. ve Çalışandemir, F. (2008). Çocukların cinsel eğitimi: Geçmişten günümüze bir bakış. *Eğitim Bilimleri*, 33(150).15-27.
- Baysan, M. P. (2020). *3-6 yaş döneminde çocuklara sahip anne babaların cinsel gelişim ve eğitim hakkındaki bilgi düzeyleri ve tutumları* (Master's thesis, İstanbul Medipol Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü).
- Çakşak, A. (2018). Ergenlerde cinsel eğitim. *Journal of Institute of Economic Development and Social Researches*, 4(11), 498-504.
- Esencan, T. Y. ve Beji, N. K. (2015). Günümüze değin cinsellik konusunda yapılan çalışmaların irdelenmesi. *Kadın Sağlığı*, 301–310.
- Esen, E. ve Siyez, D. (2017). Cinsel sağlık eğitimi programının 9. Sınıf öğrencilerinin cinsel sağlık bilgi düzeyleri ve tutumlarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 560-580.
- Gökdeniz, Ş. (2008). *İlköğretimde cinsel bilgiler eğitimi konusunda öğretmen ve veli görüşleri*. (Doctoral dissertation, Bursa Uludag University (Turkey)).
- Güçlü, A. ve Özerk, H. (2021). Türkiye’de 2000-2018 yılları arasında örgün eğitim kurumları kapsamında cinsel sağlık eğitimlerine ilişkin çalışmaların incelenmesi ve değerlendirilmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(39), 958-982.
- Haruna, H., Hu, X. ve Chu, S. K. W. (2018). Adolescent school-based sexual health education and training: A literature review on teaching and learning strategies. *Global Journal of Health Science*, 10(3), 172-183. <https://doi.org/10.5539/gjhs.v10n3p172>
- İşler, S. (2017). *Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin cinsel gelişime ve cinsel eğitime yönelik bilgi düzeylerinin ve tutumlarının incelenmesi* (Master's thesis, Eastern Mediterranean University EMU).
- Kardeş, S. ve Karaman, N. G. (2018). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocuğun cinsel eğitimine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1554-1570.
- Kumcağız, H., Çelik, S., Barut, Y. ve Koçyiğit, M. (2013). Psikolojik danışman adaylarının cinsel sağlık eğitimi dersine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 227-242.
- Lameiras-Fernández, M, Martínez-Román, R., Carrera-Fernández M.V. ve Rodríguez-Castro, Y. (2021). Sex education in the spotlight: What is working? *Systematic Review*. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052555>
- Rabbitte, M. (2020). Sex education in school, are gender and sexual minority youth included?: A decade in review. *American Journal of Sexuality Education*, 15(4), 530-542.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). Gelişim alanları. MEB Yayınları.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2007). *Psikososyal Cinsel İstismar Kitabı*.
https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_11/26160957_Psikososyal_Cinsel_Ystismar_KitabY.pdf.
- Min, H. Y., Lee, J. M. ve Kim, Y. (2020). An integrative literature review on intimate partner violence against women in South Korea. *Korean Journal of Women Health Nursing*, 26(4), 260-273. <https://doi.org/10.4069/kjwhn.2020.11.15>
- Özerdoğan, N. ve Gürsoy, E. (2017). Cinsel sağlık eğitimi: Nerde, ne zaman, nasıl? *Türkiye Klinikleri J Obstet Womens Health Dis Nurs-Special Topics*, 3(3), 219-24.
- Öztürk, B., & Erol, E. (2020). Psikolojik danışmanlara yönelik cinsel sağlık eğitici eğitiminin etkililiğinin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(3), 277-298.
- Öztürk, B. ve Siyez, D.(2015). İlköğretim 6.Sınıf Öğrencilerine Yönelik Cinsel Eğitim Programının Etkililiğinin Düzenlenmesi.*Ege Eğitim Dergisi*. 16(1), 30-55.
- TAPV(2021).*Kapsamlı Cinsellik Eğitimi Bağlamında İlkokuldan Liseye Öğretim Programlarının Analizi*. Yayımlanmamış Araştırma. <https://www.tapv.org.tr/haberler/kasim-bulusmalari-2021-2/>.<https://ergengelisimi.org/kapsamli-cinsellik-egitimi/kapsamli-cinsellik-egitimi-neden-onemlidir/>
- T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2013). *Türkiye ergen profili araştırması 2013*.
<https://ailevecalisma.gov.tr/uploads/athgm/uploads/pages/indirilebilir-yayinlar/68-turkiye-ergen-profil-arastirmasi-tepa-2013.pdf>
- Türkiye İstatistik Kurumu (2021).*İstatistiklerle Gençlik,2021*.
<https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Genclik-2021->
- UNESCO (2018). *Cinsel Eğitim Üzerine Uluslararası Teknik Rehber*.
<https://www.tapv.org.tr/wpcontent/uploads/CinselEgitimUzerineUluslararasiTeknikRehber.pdf>
- Walker, R., Drakeley, S., Welch, R., Leahy, D. ve Boyle, J. (2020): Teachers' perspectives of sexual and reproductive health education in primary and secondary schools: A systematic review of qualitative studies. *Sex Education*, 21(6), 627-644..
- WHO (World Health Organization), (2017). Erişim:10.12.2020. *HIV/AIDS*.
<https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/hiv-aids>.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (p.103-118). Seçkin Yayıncılık.
- Zeynep, A. ve Harun, T. (2018). İlkokullarda görev yapan idarecilerin ve psikolojik danışmanların öğrencilere yönelik cinsel tacizler hakkındaki deneyimleri ve uygulamaları. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 182-208.

Görme Engeline Ek Engelleri Olan Küçük Çocuklara Sahip Aileler İçin Erken Müdahale Hizmetleri

Emine AYYILDIZ

İstanbul Medeniyet Üniversitesi

emine.ayyildiz@medeniyet.edu.tr

Yeşim GÜLEÇ-ASLAN

İstanbul Medeniyet Üniversitesi

yesim.gulec@medeniyet.edu.tr

Özet

Erken müdahale hizmetleri, özel gereksinimli küçük çocuklar ve ailelerinin desteklenmesi için olmazsa olmazdır. Görme engeline ek engelleri olan çocuklar ve ailelerinin, özellikle çocuğun doğumunu takip eden ilk yıllarda yaşadıkları, hem çocuğun gelişimini olumsuz etkilemekte hem de ailenin maddi, sosyal ve psikolojik birtakım zorluklar yaşamasına neden olmaktadır. Alanyazın, erken müdahalenin tüm özel gereksinimli çocukları ve ailelerini olumlu şekilde desteklediğini, kanıt temelli çalışmalarla ortaya koymuştur. Hem dünyada hem de ülkemizde diğer engel gruplarının yanında özellikle çok engelli ve spesifik olarak görme engeline ek engelleri olan (çok engelli görmeyen) küçük çocuklar, aileleri ve hatta alan uzmanlarıyla eğitimcilerle destek sunmak için çeşitli hizmetler sunulmaktadır. Bu çalışmada, paydaşlarını altı ülkeden on kuruluşun oluşturduğu, Avrupa Birliği Erasmus+ Programı KA2 (Ana Eylem 2) tarafından desteklenmekte olan ErISFaVIA-Görme Engeline Ek Engelleri Olan Çocuklara Sahip Aileler İçin Erken Müdahale Hizmetleri Projesi'nin somut çıktıları olan alanyazın taraması raporu, görme engeline ek engelleri olan küçük çocuklar için hazırlanmış Eğitim El Kitabı, proje boyunca yapılan hizmetlere yönelik eğitimcilerin tuttuğu ev ve/veya merkez temelli çalışmalara dayalı yansıtıcı günlüklerle, proje kapsamında verilen eğitimlere ilişkin uygulanan anketlerin sonuçları, İyi Uygulamalar Kılavuzu ve proje kapsamında ülkemizde gerçekleştirilen hizmetlerin ilk sonuçlarına yer verilmiştir. Ayrıca, ErISFaVIA projesinin İstanbul Medeniyet Üniversitesi-Türkiye'nin sorumluluğunda olan son iş paketi Fikri Çıktı 8-Politika Önerileri ve Yönergeleri Raporu'na ilişkin bilgiler de verilerek, görme engeline ek engelleri olan küçük çocuklar ve aileleri için erken müdahale hizmetlerine ilişkin alanyazın bağlamında ele alınan çalışmalar doğrultusunda, halihazırdaki ve yeni uygulamalara ve ileri araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Görme engeline ek engelleri olan küçük çocuklar ve aileleri, Erken müdahale, Erasmus+ projesi, ErISFaVIA.

Early Intervention Services for Families with Children with Visual Impairment and Additional Disabilities Abstract

Early intervention services are crucial for supporting young children with special needs and their families. Especially in the first years following the birth, the experiences of young children who have visual impairment with additional disabilities (VIAD) and their families, both negatively affect the development of the child and caused some serious financial, social and psychological difficulties for the family. The literature has demonstrated through evidence-based studies that early intervention positively supports all children with special needs and their families. In addition to other disability groups, both in the world and in our country, some services are existed to provide support for children with multiple disabilities and specifically young children with VIAD, their families, and experts and educators who worked with these children. In this study, the important outputs of ErISFaVIA-Early Intervention Services for Families with Children with Vision Impairment and Additional Disabilities Project, supported by European Union Erasmus+ Program KA2 (Key Action 2) which stakeholders are from six countries are presented. These outputs are the comprehensive literature review report, Educational Handbook prepared for young children with VIAD, reflective logs based on home and/or center-based intervention kept by early interventionists and the results of questionnaires filled by the teachers and experts who participated the trainings, Good Practices Guide and, the first results of early intervention services carried out in our country within the scope of the project. In addition, Intellectual Output 8-Policy Suggestions and Guidelines Report (the last output of the

project), which Istanbul Medeniyet University-Türkiye is the responsible/leading organization for it in ErISFaVIA project is explained. The suggestions for current and new practices and advanced researches are also presented with the studies discussed in the context of the relevant literature.

Keywords: *Young children with visual impairment and additional disabilities and their families, Early intervention, Erasmus+ project, ErISFaVIA.*

Giriş

Erken müdahale hizmetleri, özel gereksinimli küçük çocukların gelişimlerinin desteklenmesi ve ailelerinin doğru şekilde yönlendirilebilmesi için olmazsa olmazdır. Erken dönemde sunulan sistematik ve nitelikli hizmetlerle bu çocuklar gelişim alanlarında önemli düzeyde ilerlemeler sergileyebilmektedirler. Ayrıca, erken müdahale ile eşlik eden bir takım ikincil sorunlar veya daha fazla sayıda gelişimsel sorun da önlenmektedir (Birkan, 2002; Blackman, 2002; Zeanah, Stafford ve Zeanah, 2005), hatta hafif düzeyde belirtileri olan bebekler veya küçük çocuklar daha önceden tanı almış olsalar dahi erken müdahale sayesinde tanılarını kaldırılabilir (Odom, 2015). Buna rağmen, özellikle ileri derecede erken doğum veya nadir görülen birtakım sendromlar nedeniyle gittikçe daha fazla sayıda çocuk birden fazla engelle ve bunlara eşlik eden çok ciddi gelişimsel güçlüklerle sağlık sorunlarına sahip olarak dünyaya gelmektedirler (Ayyıldız, 2022; World Health Organization, [WHO], 2018). Özel gereksinimli küçük bir çocuk birden fazla engel durumu ve gelişimsel sorun yaşadığında erken müdahale süreci gerek çocuklar gerek aileler gerekse alanda çalışan eğitimci ve uzmanlar için oldukça zorlaşmaktadır (Ayyıldız, 2007; 2019; 2020; Horn ve Kang, 2012; Sardohan Yıldırım ve Akçamete, 2014). Ulusal alanyazında çok engellilik (Akçamete, 1991; Ayyıldız, 2007; 2012), çoklu yetersizlik (Bahçivancıoğlu Yazıcı ve Akçin, 2014) veya ağır ve çoklu yetersizlik (Şafak, 2012) gibi terimlerle adlandırılan bu durum, birden fazla engel, sağlık sorunu ve gelişimsel güçle kendini göstermektedir. Bu çocukların büyük çoğunluğunda görme ve/veya işitme duyularında kayıplar, zihinsel engel, otizm spektrum bozukluğu (OSB) veya OSB'ye benzer davranışlar, fiziksel engel veya motor güçsüzlük, kronik sağlık problemleri, uyku sorunları gibi durumlar söz konusu olmaktadır. Görme duyusunda ciddi kayıplar yaşayan bireyler söz konusu olduğunda, bu bireylerin pek çoğunda ek engel, gelişimsel ve/veya sağlık sorunları görülmektedir (Ayyıldız, 2007; 2012; 2016; Sacks, 1998; Silberman, Bruce ve Nelson, 2004; van den Broek, van Ramshorst, ve Deen, 2006). Görme engeline ek engelleri olan çocuklara yönelik erken müdahale hizmetlerinin iyi yetişmiş uzmanlar tarafından, çocukların tüm gelişimsel alanlarına özgü olarak ve özellikle aileyi de kapsayacak şekilde tasarlanması istendik çıktılara ulaşmak için önemli unsurlar arasındadır. Özellikle ebeveyn odaklı hizmetler, nitelikli eğitimlerde temel teşkil etmektedir (Ayyıldız, 2007; 2019; 2020; 2022; Parker ve Ivy, 2014;

Sileo ve Prater, 2012). Ayrıca bilimsel dayanakları olan, çocukların farklı duyularına hitap eden ve bütünleştirmeyi (inclusiveness) hedefleyen erken müdahale hizmetleri (Rogers ve Johnson, 2018) bu çocukların gelişimlerinde büyük önem arz etmektedir.

Problem Durumu

Görme engeline engelleri olan küçük çocuklar ve ailelerinin erken müdahale hizmetlerinden yararlanması noktasında tüm dünyada çeşitli sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunların çözümü bağlamında, bu çocuklara, ailelerine ve alan uzmanlarına destek sunmak için çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Örneğin, özellikle çok ileri derecede erken doğan (28. hafta ve öncesinde) bebekleri hastanede ve taburcu olduktan sonra evde doğru şekilde kundaklamak, anne ve babanın kucağında hem ebeveyn hem de bebeğin birbirlerinin tenini hissedecek ve bebeğin onların kalp atışını duyacak şekilde dokunsal temasta bulunmasını sağlamak, küvözde dahi annenin bebeğiyle konuşmasını desteklemek bebeklerin gelişimini dramatik şekilde etkilemektedir (Field vd., 2006; van Sleuwen vd., 2007). Yine, uzun zamandır bilinen ve uygulanan Erken Head Start, Küçük Adımlar Gelişimsel Geriliği Olan Çocuklara Yönelik Erken Eğitim Programı, Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı, Portage Programı gibi erken müdahale programlarının görme engeline ek engelleri olan bebek ve küçük çocukların bireysel gereksinimlerine uygun şekilde uyarlanması ve Covid-19 pandemisinin yaşamımıza soktuğu çevrim içi eğitim ve müdahalelerin planlanıp uygulanması bu çalışmalar arasında sayılabilir (Ayyıldız, 2022). Çok engelli görmeyen çocukların iletişim becerilerini değerlendirmek ve alanda çalışan eğitimci ve uzmanların bu çocukların iletişim becerilerini desteklemeleri için gereken etkili müdahale programları oluşturmak amacıyla gerçekleştirilen Erasmus+ projeleri (Argyropoulos vd., 2020; Euro Blind Union [EBU], 2021) de bulunmaktadır.

Paydaşlarını altı ülkeden on kuruluşun oluşturduğu, Avrupa Birliği Erasmus + Programı KA 2 (Ana Eylem 2) tarafından desteklenen ErISFaVIA-Görme Engeline Ek Engelleri Olan Çocuklara Sahip Aileler İçin Erken Müdahale Hizmetleri Projesi bu çalışmalardan bir tanesidir. Proje kapsamında görme engeline ek engelleri olan 0-6 yaş arasındaki bebekler, küçük çocuklar ve aileleri için erken müdahale ve eğitim hizmetleriyle ilgili bilgi ve deneyimleri birleştirmek amacıyla çeşitli üniversitelerden araştırmacılarla, özel eğitim okulları ve erken müdahale merkezlerindeki uygulayıcılar görev yapmıştır (Early Intervention Services for Families with Children with Vision Impairment and Additional Disabilities [ErISFaVIA], 2020). Proje, 01 Eylül 2019'da başlamış olup, 31 Ağustos 2022'de sona erecektir.

Bu çalışmanın ana amacı, ErISFaVIA projesinin genel amaçlarının, projenin somut fikri çıktılarının ve proje kapsamında ülkemizde gerçekleştirilen erken müdahale hizmetlerinin ilk sonuçlarının ortaya konmasıdır. Ayrıca, proje kapsamında görme engeline ek engelleri olan küçük çocuklar ve aileri için var olan ve planlanması gereken erken müdahale hizmetleriyle, alanda yapılması gereken araştırmaları alanyazın bağlamında tartışmak da çalışmanın amaçlarındandır.

Yöntem

Bu çalışma, ErISFaVIA projesinin somut çıktıları hakkında bilgi sunmayı hedefleyen betimsel bir çalışmadır. Bunun yanı sıra, proje kapsamında, diğer paydaşlar, ülkelerindeki hali hazırdaki okullar ve erken müdahale merkezlerinde verdikleri hizmetlere devam ederken, ülkemizde bu çocuklar ve aileleri için sistematik erken müdahale hizmetleri olmadığından, pandemi dönemi öncesinde başlayan yüz yüze ve pandemiyle birlikte çevrim içi olarak verilen, sonrasında da ev ziyaretleriyle devam eden erken müdahale hizmetlerini alan ailelerden çeşitli nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Bu verilerin sonuçlarını ortaya koyacak olan çalışmalar yazım aşamasındadır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, görme engeline ek engelleri olan küçük çocuklar ve aileleri için erken müdahale hizmetlerinin geliştirilmesi, artırılması ve alanda çalışan eğitimci ve uzmanların desteklenmesi amacıyla Avrupa Birliği Erasmus+ Programı tarafından desteklenen ErISFaVIA projesinin somut çıktılarına ve proje kapsamında ülkemizde yapılan çalışmaların ayrıntılarına ilişkin bilgi verilmiştir.

ErISFaVIA projesinin konsorsiyumunu altı ülkeden on kuruluş oluşturmaktadır. Bunların üçü üniversiteler (Teselya Üniversitesi-THU (proje ana yürütücüsü), Babeş-Bolyai Üniversitesi-BBU ve İstanbul Medeniyet Üniversitesi-İMÜ), ikisi görme engelliler okulları (Cluj-Napoca Görme Engelliler Lisesi ve St. Barnabas Görme Engelliler Okulu) ve beşi de görme engeline ek engelleri olan bireylere hizmet veren sivil toplum kuruluşları (STK) olan dernekler ve eğitim merkezleridir (Amimoni- Çok Engelli Görmeyenlerin Ebeveynleri ve Arkadaşları Panhellenik Derneği, Syzoi-Çok Engelli Görmeyen Çocukların Ebeveynleri, Vasileri ve Arkadaşları Derneği, Ayşe Nurtaç Sözbir Günebakan Çok Engelli Görmeyen Çocuklar ve Ailelerine Destek Derneği (ÇEGDER), Münih Körler Enstitüsü/Maria-Ludwig-Ferdinand Okulu ve Mali Dom-Zagreb Çocuklar ve Gençler için Gündüz Rehabilitasyon

Merkezi). ErISFaVIA projesinin konsorsiyumunu oluşturan kurum ve kuruluşlar, görme engeline ek engelleri olan küçük çocuklar ve aileleri için erken müdahale ve eğitim hizmetleriyle ilgili bilgi ve deneyimi birleştirmeyi amaçlayan deneyimli araştırmacı ve uygulayıcıların çalışmakta olduğu üniversiteler, okullar, merkezler ve ailelerin çocukları için hak savunuculuğu yaptıkları STK'lardır. Projede Türkiye adına iki kurum paydaş olarak görev yapmaktadır.

Aşağıdaki tabloda, projenin beklenen somut fikri çıktıları, her bir fikri çıktının ana sorumlusu olan kuruluş/ lar ve fikri çıktıların tamamlanma süreleri yer almaktadır.

Fikri Çıktı	Fikri Çıktı Başlığı	Sorumlu Kuruluş/lar	Başlama ve Bitiş Tarihleri
IO 1	Design and creation of the project collaborative platform Proje işbirliği platformunun tasarımı ve oluşturulması	University of Thessaly (UTH) Teselya Üniversitesi	01.09.2019 31.08.2022
IO 2	Literature review and needs assessment study Alanyazın taraması ve ihtiyaç değerlendirme çalışması	University of Babeş-Bolyai (BBU) Babeş-Bolyai Üniversitesi	01.11.2019 31.05.2020
IO 3	Training material/manuel-Design and content Eğitim materyali/el kitabı-Tasarım ve içerik	Mali dom Mali dom-Zagreb Çocuklar ve Gençler için Gündüz Rehabilitasyon Merkezi Blindeninstitut München Münih Körler Enstitüsü	01.05.2020 28.02.2021
IO 4	Reflective logs and questionnaires Yansıtıcı günlükler ve anketler	University of Thessaly (UTH) Teselya Üniversitesi	15.01.2021 31.03.2021
IO 5	Collation of case studies and research evidence Vaka çalışmaları ve araştırma bulgularının harmanlanması	University of Thessaly (UTH) Teselya Üniversitesi	01.09.2021 28.02.2022
IO 6	Best Practices Guide İyi Uygulamalar Kılavuzu	AMIMONI Amimoni-Çok Engelli Görmeyenlerin Ebeveynleri ve Arkadaşları Panhellenik Derneği	01.02.2022 31.05.2022
IO 7	Dissemination and exploitation Yaygınlaştırma ve uygulama	All partners/stakeholders Tüm partnerler/paydaşlar	01.09.2019 31.08.2022
IO 8	Policy Recommendations and Guidelines Report Politika Önerileri ve Yönergeler Raporu	Istanbul Medeniyet University (IMU) İstanbul Medeniyet Üniversitesi	01.04.2022 31.07.2022

ErISFaVIA projesi kapsamında gerçekleştirilen ve proje sonunda projenin portalından, <http://erisfavia.sed.uth.gr/> adresinden açık kaynak olarak İngilizce, Romence, Türkçe ve Yunanca dillerinde erişilebilecek olan, a. konuya ilişkin detaylı alanyazın taraması raporu, b. görme engeline ek engelleri olan küçük çocuklar için hazırlanmış Eğitim El Kitabı, c. proje boyunca gerçekleştirilen ev ve/veya merkez temelli çalışmalar sonucunda, çoğunluğu özel eğitim öğretmenleri olan erken müdahale uzmanlarının yazdığı yansıtıcı günlükler ve proje kapsamında alanda çalışan eğitimcilere verilen çevrim içi ve yüz yüze eğitimlere ilişkin uygulanan anketlerin sonuçları, d. İyi Uygulamalar Kılavuzu, e. İstanbul Medeniyet Üniversitesi'nin sorumluluğunda olan son iş paketi Fikri Çıktı 8-Politika Önerileri ve Yönergeleri Raporu ile e. proje kapsamında ülkemizde gerçekleştirilen erken müdahale hizmetlerinin ayrıntıları şunlardır:

Alanyazın Taraması Raporu

Babeş-Bolyai Üniversitesi'nin sorumluluğunda gerçekleştirilen detaylı ihtiyaç analizi ve alanyazın taraması, tüm proje paydaşlarının, kendi ülkelerinde var olan ve uygulanan, görme engeline ek engelleri olan küçük çocuklar ve ailelerine yönelik erken müdahale hizmetlerinin açıklamalarından ve genel olarak da özel eğitime ilişkin yasal düzenlemeleri içeren metinlerin birleşiminden oluşmuştur. Bunun için her kuruluş bu konuda verdiği hizmetleri ayrıntılı olarak hazırlayarak Babeş-Bolyai Üniversitesi'ndeki ekibe yollamıştır. Raporun giriş kısmında erken müdahale hizmetlerine ilişkin genel alanyazın tartışması yer almış, bunu paydaş ülkelerin ilgili kanunlarının ayrıntılı belirtilmesi takip etmiş, son olarak da her bir paydaş kuruluşun, görme engeline ek engelleri olan küçük çocuklar ve ailelerine sundukları hizmetlere ayrıntılı şekilde yer verilmiştir.

Eğitim El Kitabı

Görme engeline ek engelleri olan küçük çocukların eğitimi için Mali dom ve Münih Körler Enstitüsü tarafından hazırlanan bu materyal üç bölümden oluşmaktadır. *Erken müdahalede genel ilkeler ve uygulamalar* başlıklı birinci bölümde, erken müdahale programlarının tarihsel gelişimi, fizyoterapi, duyu bütünleme, alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerinin kullanımı, dil gelişimi ve fonksiyonel iletişimin gelişimini artırmada tıbbi ve terapötik alanların ayrıntıları ve erken müdahale hizmetlerinde sıklıkla kullanılan TEACCH, müzik terapisi, aromaterapi gibi birtakım yöntemlere yer verilmiştir. El Kitabının ikinci bölümü olan *çok engelli görmeyen çocuklar* (children with multiple disabilities and visual impairment) bölümünde, bu konudaki alanyazının ayrıntılı açıklamasına ek olarak, bu çocuklardaki işlevsel görme becerileri, bu çocukların gelişim alanlarının nasıl değerlendirileceği, görme engelini nasıl tanılandığı ve

işlevsel görmenin nasıl değerlendirileceği gibi alt başlıklar bulunmaktadır. Üçüncü ve son bölüm ise *Çok Engelli Görmeyen Çocuklar İçin Erken Müdahale Hizmetlerindeki İyi Uygulamalar*'dır. Bu bölümde; erken müdahale programlarının bileşenleri olan değerlendirme, erken müdahalede ekip yaklaşımları, aile için en erken zamanda verilmesi gereken profesyonel ve çok yönlü destek, erken müdahale hizmetlerinin ardından çocuk üç yaşına geldiğinde veya aile ve erken müdahale ekibi karar verdiğinde okul öncesi eğitime geçiş, çocuğun tüm gelişim alanlarının desteklenmesinde kullanılan yaklaşımlar, stratejiler ve materyaller, Bireyselleştirilmiş Aile Hizmet Planı (0-3 yaş için) ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (3 yaş ve sonrası için-genellikle 21 yaşa kadar), motor öğrenme, yönelim ve bağımsız hareket (orientation and mobility), iletişim becerileri, özbakım becerileri ve rutinler yoluyla öğrenmenin önemi ile anne babayla işbirliği içinde çalışmanın gerekliliği ve bununla ilgili örnek etkinlikler yer almaktadır.

Yansıtıcı Günlükler ve Anketler

Projeye katılan ülkelerdeki kuruluşların verdiği erken müdahale hizmetlerinde görev yapan erken müdahale uzmanları (hemen hepsinin alanı özel eğitimidir), fizyoterapistler, iş-uğraşı terapistleri/ergoterapistler, psikologlar ve diğer uzmanlar, projenin dördüncü fikri çıktısı kapsamında UTH tarafından geliştirilen yansıtıcı günlükleri (reflective logs) doldurmuşlardır. Bir nevi yansıtıcı rapor da sayılabilecek bu günlüklerde, görme engeline ek engelleri olan küçük çocuk ve ailesinin merkeze/okula geliş tarihi veya verilen hizmet ev ziyaretiyse bunun tarihi, çocuğun ve ailesinin kısa profili, ailenin erken müdahale hizmetleri için ilgili merkeze/okula nasıl ulaştığı, varsa aileyle yaşanan zorluklar, erken müdahale hizmetinin yol haritasını çizmek için öncelikli kriterlerin neler olduğu, erken müdahale programının amaçlarının/hedeflerinin neler olduğu, müdahale aşamasında hangi yöntemler, etkinlikler ve eğitim materyallerinin kullanıldığı ve müdahale sırasında projenin somut ve önemli bir çıktısı olan Eğitim El Kitabı'ndan herhangi bir etkinlik ve/veya strateji kullanıldıysa bunun açıklanması istenmiştir. Bu günlükler, bazı kuruluşlar tarafından 0-6 yaş arasındaki görme engeline eşlik eden engelleri olan ve erken müdahale hizmeti alan tüm çocuklar için doldurulurken, örneğin İMÜ'nin koordine ettiği ve ÇEGDER'in görevlendirdiği eğitimci 10 hafta kadar üç çocuğun evine haftalık ziyaretlerde bulunmuş ve yansıtıcı günlükleri bu çocuklar için doldurmuştur. Çünkü ÇEGDER'in diğer derneklerin sahip olduğu erken müdahale hizmetlerinin verilebileceği bir merkezi/yeri bulunmamaktadır. Ev ziyaretlerinin ilk ve son haftasında ise İMÜ proje ekibinden bir fizyoterapist de ev ziyaretlerine katılmış ve yansıtıcı günlükleri bu ziyaretler için doldurmuştur.

Proje kapsamında Mali dom ve Münih Körler Enstitüsü tarafından verilen altı çevrim içi eğitim ve pandemi şartları izin verince dörder gün olarak Münih ve Zagreb’de gerçekleştirilen yüz yüze eğitimlerin etkilerine ve hazırlanan Eğitim Materyaline ilişkin olarak gönderilen değerlendirme anketleri ise tüm paydaşlarca doldurulmuştur.

İyi Uygulamalar Kılavuzu

Hem proje kapsamında geliştirilen Eğitim El Kitabı’na hem de çevrim içi ve yüz yüze olmak üzere hibrid olarak gerçekleştirilen kapsamlı eğitimlere ilişkin proje paydaşlarının görüşlerinin elde edildiği anketlerdeki nitel veriler Atlas Programı ile değerlendirilmiştir. Bu fikri çıktının sorumlusu olan AMIMONI’nin hazırladığı kılavuza göre, görme engeline ek engelleri olan küçük çocuklar ve aileleri için erken müdahale hizmetlerinin olması ve bunun çocuk ve ailenin gereksinimlerine doğru şekilde destek vermesinin önemi bir kez daha vurgulanmıştır. Bu anlamda proje boyunca verilen eğitimlerin, hatta bu eğitimlerin pandemi nedeniyle zorunlu olarak hibrid şekilde verilmesinin avantajlarından söz edilmiş, bir sonraki fikri çıktı olan Politika Önerileri ve Yönergeler raporunda, kapsayıcılığı destekleyen ve çeşitlilik arz eden strateji, materyal ve ekip çalışmalarının etkili erken müdahale eğitim programlarının oluşturulmasında önemli olacağı vurgulanması gerektiği ifade edilmiştir.

Politika Önerileri ve Yönergeleri Raporu

Etkili ve işlevsel erken müdahale hizmetlerinin nasıl olması gerektiğine ilişkin tüm proje çıktılarının incelenmesiyle oluşan Politika Önerileri ve Yönergeleri raporunun, ErISFaVIA projesinin bir nevi özeti ve tüm projenin dünyaya bu konudaki deklerasyonu olduğu söylenebilir. Bu rapor, özellikle politika yapıcılarının dikkatini çekecek ve bu konudaki tartışmaları ve daha da önemlisi insiyatifleri başlatacak unsurları içermektedir. Çünkü projenin amaçlarının gerçekleştirilmesi için, hiçbir ulusal ya da uluslararası proje hibesinin yeterli olmayacağı açıktır. Bu nedenle, raporda aynı zamanda görme engeline eşlik eden engelleri olan küçük çocuklar ve aileleri için erken müdahale hizmetlerinin mutlaka sağlanmasını ve kalitesini artırmak için yapılması gerekenler, eğitim programları ve materyaller ile iyi uygulamaların ortaya konması da gerekmiştir. Bu bağlamda raporda, genel olarak erken müdahale hizmetleri ve özelde de projenin odaklandığı çocuklar ve ailelerinin erişebildiği hizmetlerin günümüzdeki hali, yaklaşık kaç çocuk ve ailelerinin bu hizmetlere gereksinim duyduğu, hali hazırdaki ve yeni birtakım yaklaşımlar, proje paydaşlarının hizmetlerinden seçilmiş iyi örnekler, erken müdahale hizmetlerini sağlayan ekibin özelliklerinin nasıl olması gerektiği (sayı, uzmanlık, ekip çalışma yaklaşımları gibi), kullanılan eğitim program ve materyalleri ve izleme planı, erken müdahale hizmetlerinin değişen şartlara göre nasıl evrileceği (örneğin, pandemi şartlarında olduğu gibi

herhangi bir sorun olduğunda ne olacak?), erken müdahale hizmetlerinin var olan yasal düzenlemeler, finansal olanaklar ve insan kaynağı açısından sürdürülebilirlik sorunu gibi noktalara da değinilerek, bu projenin odak noktasındaki grubun erken müdahale hizmetlerini almasının şart olduğu ve tüm ülkelerin buna gerekli kaynakları ayırmasının yaşamsal öneminin altı çizilmiştir.

Proje Kapsamında Ülkemizde Gerçekleştirilen Erken Müdahale Hizmetleri ve Faaliyetler

ErISFaVIA projesi kapsamında, proje paydaşlarından İstanbul Medeniyet Üniversitesi ve Ayşe Nurtaç Sözbir Günebakan Çok Engelli Görmeyen Çocuklar ve Ailelerine Destek Derneği işbirliği ile iki kez 20'şer haftalık *Bebek/Küçük Çocuk ve Ebeveyn Destek Grupları* eğitimleri gerçekleştirilmiştir. Bu eğitimlerin ilki 30 Ocak 2020'de yüz yüze başlamış, aileler 0-6 yaş arasındaki bebek veya küçük çocuklarıyla birlikte ÇEGDER'in kiraladığı bir merkezde İMÜ uzmanlarınca çeşitli konularda bilgilendirilmişlerdir. Bu eğitimlere görme engeline ek engelleri olan altı bebek/küçük çocuk ve anne ve/veya babaları katılmıştır. Anne babalar proje araştırmacılarından çeşitli konularda eğitimler alır ve aralarında paylaşım yaparlarken, çocuklar da İMÜ Okul Öncesi Eğitimi Programı'ndan ve Maltepe Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nden 10 gönüllü öğrenci ile çeşitli etkinlikler gerçekleştirmişlerdir. Bu yüz yüze toplantılar haftanın belli bir gününde yaklaşık iki saat kadar sürmüştür. Ancak eğitimlerin 7. haftasında Covid-19 pandemisi kapsamındaki kısıtlamalar nedeniyle eğitimler çevrim içi olarak devam etmiş ve 25 Haziran 2020 tarihinde tamamlanmıştır. İkinci eğitime ise Türkiye'nin birçok ilinden 11 anne katılmış, eğitimler çevrim içi olarak 6 Şubat-20 Haziran 2021 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Her iki eğitime katılan annelerle de yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve çeşitli anket ve ölçekler uygulanmıştır. Bu uygulamalarla ilgili etik izin belgesi de bulunmaktadır.

ErISFaVIA projesi kapsamında ayrıca 29 Mayıs 2021'de 'Çok Engelli Görmeyen Küçük Çocuklar ve Aileleri İçin Erken Müdahale Hizmetleri Konferansı (Çeg-Em Konferansı 2021)' çevrim içi olarak düzenlenmiş, bu konferansta bir panel, üç atölye çalışması ve bir de konuşma gerçekleştirilmiştir. Konferansın ana teması, 'Dünya parmaklarımda/The World Right Under My Hands' olarak belirlenmiş ve kongre sekreteryasını ilgili eğitim öğretim döneminde Dr. Emine Ayyıldız tarafından verilen Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan İMÜ Okul Öncesi Eğitimi Programı ikinci sınıf öğrencilerinden sekiz kişi yürütmüştür. Bunun yanı sıra projenin gerekliliklerinden biri olan 'Görme Engeline Ek Engelleri Olan Küçük Çocuklar ve Aileleri İçin Erken Müdahale Hizmetleri: Güncel Durum, İhtiyaçlar ve Öncelikler Konferansı' da İMÜ ev sahipliğinde 21 Mayıs 2022'de yapılmıştır. Bu konferansa dört

uluslararası davetli konuşmacı ve alana ilgi duyan eğitimci, akademisyen ve STK üyeleri katılmışlardır (ErISFaVIA, 2022).

Projenin yaygınlaştırma çalışmaları çerçevesinde EJER2022 Kongresi'nde yapılan sunumun yanında gerçekleştirilen *Bebek/Küçük Çocuk ve Ebeveyn Destek Grupları*'nın etkililiğine ilişkin bir makale, ev ziyaretleri sırasında yapılan fizyoterapist değerlendirmesine ilişkin başka bir makale yazım aşamasındadır. Ayrıca, projede araştırmacı olarak görev yapan ve ev ziyaretlerini gerçekleştiren eğitimci aynı zamanda İMÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Erken Çocuklukta Özel Eğitim Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi olup, tezini bu çalışmadan topladığı verilerle yazmaktadır.

Dünyada iyi bilinen ve uzun yıllardır uygulanmakta olan Erken Head Start, Küçük Adımlar Gelişimsel Geriliği Olan Çocuklara Yönelik Erken Eğitim Programı, Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı, Portage Programı gibi erken müdahale programlarının farklı engel gruplarına uyarlanmasıyla ve geliştirilmesiyle 0-3 yaş arasındaki engelli bebek/küçük çocuklar ve ailelerine önemli katkılar sağladığı bilinmektedir. Ancak pandemi gibi ciddi bir kısıtlama ya da basit bir eğitime erişim sorununda bu hizmetlerin çevrim içi veya hibrid olarak verilmesinin de önünde bir engel olmadığını (Ayyıldız, 2022) görmek sevindirici bir gelişmedir. Bu proje sayesinde Covid-19 pandemisi sırasında hibrid eğitimden etkin şekilde yararlanılabileceği görülmüş, proje paydaş dernekleri arasında işbirliği yapılması kararlaştırılmıştır. Projenin sonuçlarının etkili erken müdahale hizmetlerinin geliştirilmesine, profesyonellerin becerilerinin geliştirilmesine ve görme engeline ek engelleri olan küçük çocuklar ve ailelerini desteklemeye katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Ek olarak, projenin somut ürünlerinin hepsi, projenin portalına Açık Eğitim Kaynakları olarak yüklenecektir. Bu şekilde, profesyoneller, paydaşlar ve politika yapıcılar eğitim politikalarını, uygulamalarını, yöntemlerini ve tekniklerini geliştirmek için bunlara erişebilecek ve bunları kullanabilecekler.

Projede ülkemiz adına en büyük zorluğu oluşturan durum ise, *Çok Engellilik/Çoklu Yetersizlik* resmi olarak bir tanı olmadığından hem İMÜ hem de ÇEGDER'in yapması gereken çalışmalarda uyarlamalar yapmak gerekliliğinin oluşmasıdır. Ayrıca alanyazın taramasında ülkemizde bu konuda yapılmış çalışmaların sınırlılığı ve alana hâkim akademisyen ve öğretmenin yok denecek kadar az olmasıdır.

Öneriler

Tüm proje boyunca farklı ülkelerin özel eğitime ve spesifik olarak da erken müdahaleye ilişkin yasal düzenlemelerinin ve verdikleri erken müdahale hizmetlerinin, hazırlanan el kitabının,

alandaki iyi uygulamalar ve programların ve politika önerileri ve yönergesi belgesinin içeriklerine dayanarak, gerek politika yapıcılara gerek alanda çalışacak akademisyen ve eğitimcilere gerekse bu hizmetleri sağlayan merkez ve dernek yönetimlerine şu öneriler verilebilir:

- Çok engelliliğin bir engel/özel eğitim kategorisi olarak kabulünün sağlanması için hak savunuculuğu yapmak,
- Bu konuda ilgili Bakanlıklara bilgi vermek,
- Bu alanda çalışacak özel eğitim öğretmenlerinin yetiştirilmesi için anabilim dalları ve/veya lisansüstü programlar açmak ve akademisyen yetiştirmek,
- Çok engellilik ve özellikle çok engelli bebeklerin/küçük çocukların erken müdahale hizmetlerine erişimine ve bununla ilgili ülkemizdeki duruma yönelik araştırmalar yapmak,
- Araştırmaların boylamsal yapılması aracılığıyla durumu doğru şekilde izleyip iyileştirme çalışmalarını gerçekleştirmek,
- Erken müdahale hizmetlerini veren eğitmen, sağlık çalışanı ve destek hizmet elemanlarının disiplinler üstü ekip çalışmasını benimsemesi için istişare ve işbirliği olanakları oluşturmak,
- Gerek dünyada gerekse Türkiye’de uygulanan erken müdahale çalışmalarını inceleyerek özellikle çok engelli bebek/küçük çocuklar ve aileleri için sistemli ve kapsamlı bir müdahale programı geliştirmek.

Teşekkür

‘Görme Engeline Ek Engelleri Olan Çocuklara Sahip Aileler İçin Erken Müdahale Hizmetleri Projesi-ErISFaVIA’ (No: 2019-1-EL01-KA201-062886) başlıklı mevcut proje, Avrupa Birliği Erasmus+ programı tarafından finanse edilmiştir.

Kaynakça

Akçamete, G. (1991). Çok engelli çocuklar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*

Dergisi, 24(1), 151-160. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000718.

Argyropoulos, V., Kanari, C., Hathazi, A., Kyriacou, M., Papazafiri, M. ve Nikolarazi, M.

(2020). Children with vision impairment and multiple disabilities: Issues of communication skills and professionals' characteristics. In M. Carmo (Ed), *Education and New Developments 2020* (pp. 271-275), DOI: 10.36315/2020end058.

- Ayyıldız, E. (2007). Çok engelli çocuklarda erken müdahale. *Sapiens: Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Dergisi*, 3(10), 50-52. <https://www.ruzgarterapi.com/wp-content/uploads/PDF/sapiens-sayi-10.pdf#page=47>.
- Ayyıldız, E. (2012). *Çok engelli görmeyen çocuklar için söz öncesi iletişim becerileri ölçeğinin geliştirilmesi* (Doktora tezi), Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden erişilmiştir (Tez Numarası: 320404).
- Ayyıldız, E. (2019). Erken çocuklukta özel eğitim/müdahale nedenleri. H. Fazlıoğlu ve H. Şengül Erdem (Eds.), *Özel gereksinimli çocuklar: Erken çocuklukta gelişim ve eğitim içinde* (ss. 187-217). Vize Akademik.
- Ayyıldız, E. (2020). Erken çocukluk döneminde ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin desteklenmesi. P. Şafak (Ed.), *Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde stratejiler içinde* (ss. 185-214). Vize Yayıncılık.
- Ayyıldız, E. (2022). Çoklu yetersizliğe yol açan ciddi sağlık sorunları: Doğumsal bozukluklar ve nadir görülen sendromlar. H. Bakkaloğlu, S. Çelik ve G. Tomris (Eds.), *Araştırmadan uygulamaya: Erken çocukluk özel eğitimi içinde* (ss. 759-784). Vizetek.
- Ayyıldız E., Akçin N., ve Güven Y. (2016). Development of preverbal communication skills scale for children with multiple disabilities and visual impairment. *Journal of Human Sciences*, 2, 2668-2681. <https://doi.org/10.14687/jhs.v13i2.3718>.
- Bahçivancıoğlu Yazıcı, A. ve Akçin, N. (2014). Çoklu yetersizliği olan çocukların annelerinin çocuklarının gelişimlerine ilişkin görüşlerinin betimlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(2), 335-356. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1490009>.
- Birkan. B. (2002). Early special education services. *Ankara University Educational Sciences Faculty Special Education Journal*, 3(2), 99-109. https://doi.org/10.1501/Ozleg_0000_000062.
- Blackman, J. A. (2002). Early intervention: A global perspective. *Infants ve Young Children*, 15(2), 11-19. <https://doi.org/10.1097/00001163-200210000-00004>.
- Early Intervention Services for Families with Children with Vision Impairment and Additional Disabilities (ErISFaVIA). (2020). *Home*. <http://erisfavia.sed.uth.gr/index.php>.
- Early Intervention Services for Families with Children with Vision Impairment and Additional Disabilities (ErISFaVIA). (2022). *Multiplier event: Early Intervention Services for Families and Young Children with Vision Impairment and Additional Disabilities: Current Situation, Needs and Priorities (Instabul/Turkey)*. <http://erisfavia.sed.uth.gr/index.php/news/32-transnational-project-meeting-istanbul>.
- Euro Blind Union (EBU). (2021). *Promoting effective communication for individuals with a vision impairment and multiple disabilities-PrECIVIM*. <https://www.euroblind.org/newsletter/2021/february/en/promoting-effective-communication-individuals-vision-impairment-and>.
- Field, F., Hernandez-Reif, M., Feijo, L. ve Freedman, J. (2006). Prenatal, perinatal and neonatal stimulation: A survey of neonatal nurseries. *Infant Behavior and Development*, 29(1), 24-31. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2005.07.006>.
- Horn, E. M. ve Kang, J. (2012). Supporting young children with multiple disabilities: What do we know and what do we still need to learn? *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(4), 241-248. <https://doi.org/10.1177/0271121411426487>.

- Odom, S. L. ve Connie, .W. (2015). Connecting the dots: Supporting students with Autism Spectrum Disorder. *American Educator*, 39(2), 12-19. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1064162.pdf>.
- Parker, A.T., ve Ivy, S.E. (2014). Communication development of children with visual impairment and deafblindness: A synthesis of intervention research. *International Review of Research in Developmental Disabilities*, 46, 101-143. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-420039-5.00006-X>.
- Rogers, W. ve Johnson, N. (2018). Strategies to include students with severe/multiple disabilities within the general education classroom. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, 37(2), 1-12. <https://doi.org/10.14434/pders.v37i2.24881>.
- Sacks, S. Z. (1998). Educating students who have visual impairments with other disabilities: An overview. In S. Sacks ve R. Silberman (Eds.), *Educating students who have visual impairments and other disabilities* (pp. 3-38). Paul H. Brookes.
- Sardohan Yıldırım, A. E. ve Akçamete, G. (2014). Çoklu yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin erken çocukluk özel eğitimi hizmetleri sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 3(1), 74-89. <https://doi.org/10.30703/cije.321336>.
- Silberman, R. K., Bruce, S.M., ve Nelson, C. (2004). Children with sensory impairments. In F. P. Orelve, D. Sobsey ve R. K. Silberman (Eds.), *Educating children with multiple disabilities: A collaborative approach* (pp. 425-528). Paul Brookes Publishing.
- Sileo, N. M. ve Prater, M. A. (2012). *Working with families of children with special needs: Family and Professional partnerships and roles*. Pearson.
- Şafak, P. (2012). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi*. Vize Yayınları.
- van den Broek, E. J., van Ramshorst, T. ve Deen, L. (2006). Visual impairments in people with severe and profound multiple disabilities: An inventory of visual functioning. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(6), 470-475. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00804.x>.
- van Sleuwen, B. E., Engelberts, A. C., Boere-Boonekamp, M. M., Kuis, W., Schulpen, T. W. J. ve L'Hoir, M. P. (2007). Swaddling: A systematic review. *Pediatrics*, 120(4), e1097-e1106. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2083>.
- World Health Organization (WHO). (2018). Preterm birth. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/preterm-birth>.
- Zeanah, P, Stafford B. ve Zeanah, C. (2005). *Clinical Interventions to Enhance Infant Mental Health: A Selective Review*. National Center for Infant and Early Childhood Health Policy at UCLA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496852.pdf>.

Göçmen Çocuklara Yönelik Eğitim Politikaları: İngiltere, Almanya ve Türkiye Karşılaştırması

Elif YILDIRIM
TED Üniversitesi
elif.yildirim@tedu.edu.tr

Ceren Deniz COŞKUN
TED Üniversitesi
cdeniz.coskun@tedu.edu.tr

Dr. Ceyda ŞENSİN
TED Üniversitesi
ceyda.sensin@tedu.edu.tr

Abstract

Migration is the name of the mobility phenomenon given to individuals leaving their geographies behind for specific purposes. The reasons for the phenomenon of migration from past to present follow a constant change with the developing and changing world. The individuals involved in this change have been granted rights and statuses within the framework of international law. The concepts of refugee and asylum are determined in line with the political and legal procedures of the countries. This situation manifests itself in the social lives of refugee asylum seekers and many areas, especially in education. In this context, it is of great importance for countries to develop functional education policies. In this regard, states aim to benefit from policies that facilitate the integration of immigrant individuals into the countries to which they migrated. With these policies, states have had the opportunity to turn migration crises into advantages or opportunities. In this sense, due to its open-door policy in managing the migrant crisis, Turkey has been caught more unprepared for policy development than other countries with experience. In this study, the examples of Germany and England which can be considered suitable examples in terms of developing immigrant education policies in the world, were examined in a general framework. According to this review, the practical aspects of the practices of these two countries, which produce older immigrant education policies compared to Turkey, are emphasized. In addition, considering the unique immigrant structure of Turkey, different from these two countries, suggestions that will be useful in creating an inclusive immigrant education policy are presented by making use of the findings of this research.

Keywords: *Multiculturalism, Immigrant education, Language education, Vocational education, Stakeholder cooperation*

Özet

Göç, bireylerin buldukları coğrafyaları belirli amaçlar doğrultusunda geride bırakarak yer değiştirmeleridir. Geçmişten günümüze göç olgusunun nedenleri dünyanın değişmesi ve gelişmesi ile birlikte sürekli olarak bir değişiklik izlemektedir. Bu değişimin içerisinde yer alan bireylere uluslararası hukuk çerçevesinde bazı haklar ve statüler tanınmıştır. Mültecilik ve sığınmacılık kavramları ülkelerin siyasi ve hukuki prosedürleri doğrultusunda belirlenmektedir. Bu durum mülteci-sığınmacı bireylerin sosyal hayatlarında ve özellikle eğitim başta olmak üzere farklı birçok alanda kendini göstermektedir. Bu bağlamda ülkelerin işlevsel eğitim politikaları geliştirmeleri büyük önem taşımaktadır. Bu konuda devletler, göçmen bireylerin göç ettikleri ülkelere entegrasyonlarını kolaylaştırıcı politikalarından yararlanmayı hedeflemektedirler. Bu politikalar ile birlikte devletler göç krizlerini avantaj ya da fırsata çevirme olanağına sahiptirler. Bu anlamda Türkiye, göçmen krizinin yönetilmesi konusunda daha izlediği açık kapı politikası sebebiyle tecrübe sahibi diğer ülkelere nazaran politika geliştirme konusunda daha hazırlıksız yakalanmıştır. Bu çalışmada dünyada göçmen eğitim politikaları geliştirme açısından iyi örnekler olarak kabul edilebilecek Almanya ve İngiltere örnekleri genel bir çerçevede incelenmiştir. Bu inceleme doğrultusunda Türkiye'ye nazaran daha eski göçmen eğitim politikaları üretme sürecine sahip bu iki ülkenin uygulamalarının uygulanabilir yönleri vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra Türkiye'nin bu iki ülkeden farklı olarak kendine has göçmen yapısını göz önünde bulundurarak araştırmada ortaya çıkacak bulgulardan yararlanılarak göç olgusu ile karşılaşan ülkemizin göçmen eğitimi politikası oluşturulmasında kapsayıcı çözümler üretmesine yarar sağlayacak öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: *Çok kültürlülük, Göçmen eğitimi, Dil eğitimi, Mesleki eğitim, Paydaş işbirliği*

Giriş

Ülkelerin gelişiminde insan faktörü hem amaç hem de araç niteliğindedir. Bu gelişimde eğitim ise şüphesiz bir yatırım niteliğindedir (Akkaya, 2021). Eğitim ortamlarındaki artan çeşitlilik, bireylerin farklılıklarını, dolaylı olarak da ilgi ve gereksinimlerini doyumayı hedefler (Turgut vd., 2016). Gerek ulusal gerek küresel düzeyde bireyin farklılıklarını görünür kılan ve eğitim ortamlarını çeşitlendiren etmen en güncel etmen göç olarak ifade edilebilir (Rumbaut ve Cornelius, 1995).

Göç olgusu, insanların yaşadığı ülkeden başka bir ülkenin sınırlarına geçmesini veya bir devlet içerisinde yer değiştirmesini ifade etmektedir (Perruchoud ve Cross, 2011). Eğitimsel ve iş sahibi olma gibi amaçlar doğrultusunda, süre kısıtlaması olan ve ya olmayan mekân değiştirme hareketleri göç sayılırken (Sağlam, 2006:34), göçmen ise, yaşadığı ülkeden bir başka ülkeye yasal olarak giriş sağlayan ve bulunduğu ülkenin yasaları kapsamında yaşayan kişi olarak tanımlanır (Demir ve Erdal, 2012). Göç kavramı dünya tarihi boyunca toplumları çeşitli açılardan etkileyen (Özdemir, 2008), farklı boyutları içeren karmaşık bir yapıdır (Akıncı, Nergizve Gedik, 2015). İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'ne (Birleşmiş Milletler, 1948) göre, herk birey cinsiyet, ırk, renk, dil, siyasal, dini ya da başka türden kanaat, ulusal ya da toplumsal köken, mülkiyet, doğuş veya başka türden statü gibi herhangi bir ayırım gözetilmeksizin, bu bildirmede belirtilen bütün hak ve özgürlüklere sahiptir. Eğitim ve öğretime erişim, evrensel insani bir haktır. Ancak, eğitime erişim nitelikli eğitim ve öğretim uygulamaları dahil edilmediğinde yeterli olmamaktadır (EuropeanCommission, 2013). Bu nedenle, farklı etnik kökenlerden gelen ve farklı ihtiyaçlara sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayıp, öğrencilerin içerisinde güven duyabilecekleri bir alan oluşturmak gereklidir (EuropeanCommission, 2019). Bu bağlamda ülkelerin göçmen eğitimi konusunda sağlam politikalar üretmeleri büyük önem taşır.

Suriye'den gelen sığınmacı akını, Türkiye'nin tarihi boyunca muhatap olduğu birkaç göç dalgasından yalnızca biridir (Güler, 2013). Dönemsel ihtiyaçlara göre farklılıklar göstermesine rağmen, göçmen politikaları ile daha önceki göç dalgaları başarılı bir şekilde yeni gelen göçmenlerin entegrasyonunu sağlamıştır. Suriyeli göçmen hareketliliği Türkiye'nin mülteci politikası uygulaması ve geliştirmesi açısından çok büyük bir öneme sahiptir. Türkiye, Suriyeli göçmenlerin karşı karşıya kaldıkları kriz durumu için göç konusunda çeşitli yasal düzenlemeler gerçekleştirerek 2009 karşılıklı olarak vizeleri kaldırma kararı olarak "açık kapı" politikasını izlemiştir. (Orhan ve Gündoğar, 2015). Bu politika ile her Suriyeliye geçici koruma

statüsü veren Türkiye, T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı'nın (2022) verilerine göre 2022 yılı itibariyle 3 milyon Suriyeli göçmene geçici koruma statüsü vermiştir.

Türkiye'nin mevcut durumu gözetildiğinde, kriz yönetim süreci bir üst seviyeye taşınarak yaşanan göçmen hareketliliğine yönelik uygulamaların düzenlenmesi ve toplumsal entegrasyon için hazırlıklar hızlandırılmıştır. Türkiye'de göçmen eğitimi öğrencilerin asimile edilmeden, toplumların çok kültürlülüğü esas alınarak entegrasyonunu hedeflemektedir (Gün ve Yüksel, 2021; Şensin, 2016). Entegrasyon politikası; sosyal normalleşmeyi hedefleyen eğitim politikası ve Suriyelilerin istihdam yolu ile ekonomide canlılıklarını sağlayarak entegrasyonlarını hedeflemek üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Bu kapsamda temelde üç hedeften söz etmek mümkündür:

- Sosyal entegrasyonda sorun yaratan dil bariyerlerinin kaldırılması,
- Göçmen gençlerin sürekli eğitimde devamlılıklarının sağlanması
- Mesleki eğitim kursları ile yetişkin olan mültecilere mesleki beceri kazandırılması (Dillioğlu, 2015).

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği'nin (2017) verilerinde belirtildiği gibi, gelişmiş Batılı ülkeler mültecilerin önemli göç rotaları haline gelmiştir. Bu bağlamda fazla göç alan ülkelerden biri olan İngiltere'ye göç, 1850'li yıllardan II. Dünya Savaşı'na kadar olan aralıkta daha düşük; sonrasında ise yüksek göç almıştır. İngiliz Milliyet Yasası ile 1948 yılından itibaren ülkedeki göçmenlerin yaşama ve çalışma hakkı desteklenmiştir ("Migration Watch UK", 2014). İngiltere göçmenlere yönelik oluşturduğu politikalarda kültürlerarası yaklaşımı benimsemiş, bu yaklaşımı eğitim politikalarında da uygulamış ve yapılan çalışmalar sonucu bu uygulamayla başarılı bir örnek olduğunu göstermiştir. Mülteciler için önemli olan göç rotalarından bir diğeri olan Almanya ise, mültecilere yönelik kolay istihdam olanakları ile "işe alan ülke" olarak görülmektedir (Gesley, 2017). Almanya göçmenlere yönelik "kazan-kazan" yaklaşımını özümsemekte ve ülkeyi zenginleştirmede her bir göçmeni önemli olarak görmektedir (Papademetriou ve Benton, 2016).

Göç hareketliliklerinin yönetilmesinde her ülke kendi hedef ve amaçları doğrultusunda göçmenleri kendi kültürlerine entegre edici çalışmalarda bulunmaktadırlar. Göçmenlerin eğitim düzeyi ve göç edilen ülkedeki eğitim düzeyi arasındaki farklılık hem göçmenleri hem de göç edilen ülkeyi etkilemektedir. Bu çalışmada İngiltere ve Almanya'nın örnek ülkeler olarak değerlendirilmelerinin nedeni Türkiye'ye göre daha eski bir göçmen entegrasyonu politikası izleyen İngiltere ve Almanya'nın, karşılaştığı problemlere çözüm yolları bulmaya daha erken dönemlerde başlamasıdır (Bingöl, 2019). Bu nedenle bu araştırmada İngiltere ve Almanya'nın

göçmen eğitimi politikalarında önem verdikleri çalışmalar, ilgili bölümde ayrıntılı ifade edildiği gibi çeşitli başlıklarda incelenmiş ve aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. İngiltere ve Almanya'daki eğitim politikaları göçmen entegrasyonunda neleri hedeflemektedir?
2. İngiltere ve Almanya'nın göçmen entegrasyonundaki tecrübelerine dayanarak, Türkiye'nin kendi eğitim politikasına yansıtılabileceği örnek uygulamaları nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada, İngiltere ve Almanya'nın göçmen entegrasyonundaki tecrübeleri ve eğitim politikası olarak göçmen öğrencilerin entegrasyon süreçlerinin incelenmesini ve Türkiye'deki ilgili politikalar ile karşılaştırarak geliştirilmek üzere çıkarımlarda bulunmasını hedeflemiş olup, bu hedefe ulaşmak için kullanılan yöntem doküman incelemesidir. Doküman incelemesi, basılı belge ve elektronik materyalleri sistematik olarak incelemek ve değerlendirmek için kullanılan bir yöntemdir (Çepni, 2010). Bu karşılaştırmalı durum çalışması deseninde sadece arşivlenmiş devlet belgeleri değil, ilgili mesleki ve hukuki belgeler de incelenmiştir (Merriam, 2018). Analiz süreci için araştırma sorularından yola çıkarak İngiltere ve Almanya'nın eğitim politikaları hakkında temel başlıklar oluşturulmuş, göçmen eğitim politikalarına dair örnekler incelenmiş ve son aşamada Türkiye'nin göçmen eğitim politikasının, geliştirme ve uygulama yönünden ne tür farklılıklara sahip olduğu analiz edilmiştir. Bu araştırma doğrultusunda incelenen dokümanların özeti aşağıda yer alan tabloda bulunmaktadır:

Tablo 1

Araştırmada İncelenen Kaynaklar

<i>İncelenen Dokümanın Kaynağı:</i>	<i>Ortak Temalar:</i>	<i>Dokümanın Tarih Aralığı:</i>
İngiltere Eğitim Bakanlığı (OFSDET)	Raporlar	1850-2022
Alman hükümeti	Göçmen eğitimi politikasına dair İngilizce yayınlanmış dokümanlar ve kitaplar	1950-2022
Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği	Uluslararası raporlar	1950-2022
Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü	Uluslararası raporlar	1950-2022
Avrupa Komisyonu	Raporlar	1960-2022
T.C. Millî Eğitim Bakanlığı	Yabancılara yönelik eğitim öğretim hizmetleri yönergeleri	2011-2022 yılları

Bulgular

Her ülke göçmen eğitiminde farklı amaçlar doğrultusunda politikalar geliştirerek göçmenlerin tanıştıkları yeni kültüre adaptasyonunu ve bu kültürün eğitim sistemine entegrasyonunu amaçlamaktadır. Bu çalışmada Almanya ve İngiltere'nin seçilmesindeki en önemli etmen politikalarının göçmenlere eğitim durumlarını iyileştirmek ve sosyal yaşamla bütünleşmelerini sağlamak amacıyla oluşturmalarıdır. Bu bağlamda Almanya ve İngiltere mülteci eğitim politikalarında yer alan çarpıcı uygulama örnekleri alt başlıklarda incelenmiştir.

Almanya'nın Göçmen Eğitimi Politikası

Almanya, Sanayi Devrimi sonrasında ve özellikle 1960'lı yıllardan beri Avrupa'da en çok dış göç alan ülkelerden biridir (Şahin, 2001). 2012'de Almanya nüfusunun yaklaşık olarak %8'lik kısmı yabancılardan oluşurken, toplam nüfusun ise yaklaşık %20'lik kısmı ikinci nesil göçmen statüsündedir. Çok kültürlü ortamda bireylerin uyum içinde yaşamasını hedefleyen kültürlerarası eğitim de Almanya'da göçmen eğitimi politikasında yerini almıştır. Tumat'a (1987, akt. Coşkun, 2016) göre çok kültürlü eğitim dayanışma, evrensel değerler ve hoşgörü gibi değerleri ele almaktadır.

Birleşmiş Milletler Çocuk hakları Sözleşmesi'ne tabii olan Almanya, 2010 yılı itibariyle ülkede ikamet eden mülteci çocuklara statü ayrımı yapmaksızın ülkeye girdikleri tarihten itibaren federal devletlerin sorumluluğunda okullarda eğitim görmelerine imkân sağlamaktadır. Zorunlu eğitime tabii tutulan 5-7 yaş arası mülteci çocukların entegrasyonu da federal hükümetler tarafınca zorunlu tutulmaktadır. Almanya'nın göçmen eğitimi politikasında akademik anlamda donanımlı öğretmenleri yetiştirmek ve eğitim süreçlerine dâhil etmek önceliklendirilerek yer almaktadır. Görevlendirilen öğretmenler yeni gelen göçmen öğrencilerle iletişim sağlayarak okul ile etkileşimlerini artırma ve rehberlik etmek gibi faaliyetlere destek olabilir (Avrupa'da Okullarda Dil Öğretimi Üzerine Temel Veriler, 2017). Almanya'da uzmanlar kültürlerarası pedagojinin öğretmen yetiştirmede üniversitelerin eğitim programlarında yer almasının da önemini vurgular. Bu sebeple çok kültürlü geçmişe sahip öğrencileri tanımaya yönelik kültürlerarası boyutu içeren hizmet içi öğretmen eğitimleri ve "Yabancı dil olarak Almanca" gibi öğretmen yeterlik programlarının temel amacı göçmen öğrencilerin entegrasyonunu kolaylaştırmaya yönelik olup kültürlerarası eğitim konusuna önem göstermektedir (EuropeanParliament, 2017).

Almanya'nın Dil Eğitimi Politikaları

Göçmen öğrencilerin Almanya'da ikamet edecekleri süre göz ardı edilerek tüm öğrencilerin okul sürekliliğini hedefleyen Almanya, okullarda entegrasyon modeli olarak "daldırma"

modelini kullanmaktadır. Göçmenlik statüsü tanımlanma aşamasında olan göçmenler için, okula devam zorunluluğu bulunmazken göçmen kabul merkezlerinde dil kurslarına katılım mecburidir. Çocuklar göçmen kamplarında bir ay ile altı ay arası süreçte günde üç saate kadar dil derslerine katılmakta ve bu süreçte normal okullara gitmemektedirler, bu süreç bir ay ile altı ay arasında değişmekle birlikte Almanya’da resmi oturumu olan göçmenlerin çocukları da bu süreç sonrasında normal okullara geçiş yapmadan önce bir veya iki yıl süresinde hazırlık veya giriş sınıflarında öğrenim görmektedir (Crul vd., 2019).Almanya’da “Willkommensklassen” olarak isimlendirilip, Türkçe “Hoşgeldin sınıfları” olarak tercüme edilen sınıflarda ilk ve ortaöğretim düzeyindeki göçmen öğrenciler için yoğun dil desteği sağlanmaktadır. Öğrencilerin okula uyum sürecinde farklı sınıflarda eğitim görmeleri yerine, akranları ile en kısa sürede aynı ortamda eğitime katılmaları amaçlanmaktadır. İlerleyen süreçlerde gelişim gösteren göçmen öğrencilerin normal sınıflara entegrasyonu sağlanır ve öğrencilerin takibi yapılmaktadır. Ayrıca, göçmen öğrencilerin okula entegrasyon sağlamaları için eğitim öğreti sürecine ilişkin detaylı bir hazırlık yapılması ve iki dil bilen akranının bulunması önemsenen bir konudur. Alman eğitim müfredatı, Almanca üzerine temellendirildiği bu göçmen öğrencilere hazırlık sınıflarında sağlanan dil eğitimi, “yabancı dil olarak Almanca eğitimi sertifikası” bulunan öğretmenler ile verilmektedir (Homuth vd., 2020).Ayrıca Almanya’da okul yöneticilerine yönelik modüller hazırlanmış olup bu modüllerin içeriğinde okul sistemi hakkında bilgi veren göçmen ailelerin kendi dillerinde çeşitli kaynaklar yer almaktadır (Akkaya, 2021). Almanya’da eyalet düzeyinde başlatılan ve sonrasında Avusturya’nın da uygulamaya koyduğu “Mama LerntDeutsch” (Annem Almanca Öğreniyor) modelinde, öğrenci velileri Almanca öğrenen çocuklarının derslerine iki haftada bir katılmakta; böylece okulun idari kadrosu ve öğretmenleriyle daha sık iletişimde olup okul aktivitelerine katılmaktadırlar (Weg, veZiel, 2021, akt. Akkaya, 2021).

Almanya’nın Mesleki Eğitim Politikası

Mesleki eğitim konusunda Almanya bireylerden iş gücü olarak faydalanmayı öncelikli hedef belirlerken, İngiltere, bireyleri o meslek dalında uzmanlaştırmaya odaklanır. Almanya öğrencilerin iş hayatına uyum sağlamaları için meslek eğitimi programlarından faydalanmaya yöneltmektedir. Bu da göçmenlerin meslek sahibi olarak ülkeye daha kolay yoldan entegrasyonunu sağlamak anlamına gelmektedir. Alman eğitim sistemine dâhil olan göçmenler için eğitimin devamlılığı gereklilik arz etmektedir. Mültecilerin daha önceki eğitimlerini belgeleyen sertifikalarının bulunmaması ve 18-25 yaş aralığında bulunan göçmenlerin farklı eğitim olanaklarına sahip olmamaları kısıtlayıcı bir etkidir. Ancak Almanya’nın mesleki

eğitimdeki uygulama ve teorinin iç içe geçtiği dualist sistemiyle göçmenler hem işletme içerisinde hem bir meslek okulunda verilen eğitimle mesleği öğrenir. Mesleki anlamda izleme konusunda Almanya göçmen öğrencileri desteklerken bu öğrencilerin akademik eğitime erişiminde desteği aynı seviyede sağlayamamakta; bunun temel nedeni ise henüz aşılammış dil bariyeri olarak ifade edilmektedir (Crul vd., 2019).

Almanya’da Göçmen Eğitiminde Paydaşlarla İş Birliği

Paydaş iş birliğiyle Almanya’da okullarda ders ihtiyacı ve ek personel ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla mali destekler sağlanmakta ve göçmen öğrenciler için dikkat çeken birçok çalışma yürütülmektedir. Bunlar arasında “Göç Geçmişli Çocuklar ve Gençler için Destek” (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund - FörMig) model programı dikkat çekmektedir. Bu program yapısı itibarıyla, farklı tür ve seviyedeki okulları, eğitim yönetimlerini, ebeveynleri ve Almanya’da yaygın olarak bulunan yerel ajanslar gibi çeşitli paydaşların iş birliğini sağlamak ve geliştirerek (OECD, 2010), göçmen çocukların eğitiminde her kademedeki dil desteğini hedeflemektedir. Programın temel aldığı noktalar şu şekildedir:

- Öğrencilerin bireysel değerlendirmelerine odaklı dil desteği;
- Her bir eğitim kademesinde sağlanacak dil desteği;
- Okuldan istihdam edilme sürecine geçişte dil desteği.

Almanya’da meslek sahibi olmak için birçok meslekte mesleki eğitim gerektirir. Mesleki danışmanlık ve meslek seçimlerinde Federal İş Bulma Ajansı danışmanlık görevi üstlenmektedir. Almanya’da yaygın olarak bulunan bu federal ajanslar çeşitli meslekler ve bu mesleklerin gereklilikleri ve yeterlilikleri hakkında bilgi sağlarlar. Bunun yanı sıra Almanya, göçmen öğrencilerin yükseköğretim süreçlerine entegrasyonunu kolaylaştırmak amacıyla maddi destek, akademik danışmanlık ve dil desteği gibi çeşitli alanlarda destek sağlar (Trines, 2019). Ayrıca üniversiteler ücretsiz dil kursları ile göçmen öğrencilerin hedeflenen dil seviyesine ulaşmalarını amaçlamaktadır (Sieg ve Streitwieser, 2019). 2015-2021 yılları arasında Yükseköğretime entegrasyon kapsamında göçmen öğrencilere Federal Eğitim ve Araştırma Bakanlığı (BAMF) tarafından 27 milyon Euro’luk maddi destek sağlanmıştır (Göbel, 2020).

İngiltere’nin Göçmen Eğitimi Politikası

İngiltere’nin göç tarihinde 1850’lerden II. Dünya Savaşı’na kadar geçen süreçlerde düşük göç hareketliliği seyrederken, sonrasında bu hareketlilik yüksek olarak gözlenmiştir. Göçmen eğitimi konusunda farklılıklara duyarlı eğitim politikaları 1960’larda görülmeye başlamıştır.

İngiltere’de göçmen eğitim politikasının esaslarında farklılıklara duyarlı ve kaynaştırma temelli bir yaklaşım benimsenmektedir. Kaynaştırıcı bir eğitim politikası modelinde, eşit fırsatlar altında bireylerin eğitime katılım hakkına saygı gösterilmesi esas alınır. Bu kapsamda 2006 yılında geliştirilen New Arrivals Excellence Programme (Yeni Gelenler Mükemmellik Programı) için yüksek bir bütçe ayrılarak okullarda göçmenlerin entegrasyonu için rehberlik ve danışmanlık ve eğitim verilmesi amaçlanmıştır. Yürütülen bu ulusal strateji programında, göçmen öğrenciler EAL öğrencisi olarak nitelenmiş ya da etnik azınlık olarak adlandırılmışlardır (Reynolds, 2008).

Tablo 2

Göçmen Eğitim Göstergesi Skorları

Ülke	Erişim	Hedeflenen ihtiyaçlar	Yeni fırsatlar	Kültürlerarası eğitim
Estonya	50	90	40	50
İngiltere	42	67	30	90
Hollanda	50	60	10	80
Danimarka	42	90	45	20
Lüksemburg	42	57	25	70
Avusturya	58	43	35	50
Almanya	50	47	50	40

Kaynak: MIPEX (2015) verileri incelenerek yazarlar tarafından derlenmiştir.

Tablo 2’ye göre İngiltere, kültürlerarası eğitim boyutunda en iyi skora sahip ülkedir.

Bu durumun temelini öğrencilerin ders kapsamında aldıkları vatandaşlık eğitimi ile kültürel çeşitlilik hakkında farkındalık elde etmeleri oluşturmaktadır. 2010 yılında çıkarılan bir yasa görevlendirilen bazı okullar toplulukların entegrasyonu için çalışmış ve okul müfredatlarında farklı kültürler, dinler ve ırklar temalarına vurgu yaparak kimlik ve konuları üzerinde yoğunlaşmıştır (MIPEX, 2015).

İngiltere Eğitim Bakanlığı’nın öğretmen yetiştirilme konusu ile ilgili belirlediği 33 öğretmen yeterliliğinden üçü *farklılıklar* başlığını ile ilişkilendirilmektedir:

1. Öğretmenlerin, öğrencilerin nasıl geliştiğini, bu gelişim sürecinin ve öğrencilerin sağlıklarının bir dizi sosyal, dini, kültürel ve dilsel konulardan etkilendiğini anlayabilmesi; İngilizceye ek bir dile sahip veya özel eğitime ihtiyaçları olanlar olmak üzere herkesi kapsayan bütün öğrencilerin öğretimi için etkili kişisel hazırlığın nasıl yapılacağını, farklılıkları uygulamalarda nasıl dikkate alacağını, öğretimlerinde kapsayıcılığın ve eşitliğin nasıl teşvik edileceğini bilmek.
2. Özel eğitim ihtiyaçları, engelleri veya diğer kişisel öğrenme ihtiyaçları olan öğrencileriyle ilgili sorumluluklarını ve özel sorumlulukları olan meslektaşlarının rollerini bilmek ve tanımak.
3. Öğretmen eğitiminde farklılıklara duyarlılık konularının ön plana çıkması ve ikinci bir dil olarak İngilizce öğretebilecek öğretmen yeterliliğine sahip öğretmenler yetiştirilmesini hedeflemek (DepartmentforEducationandSkills, 2014a).

İngiltere'nin Dil Eğitimi Politikaları

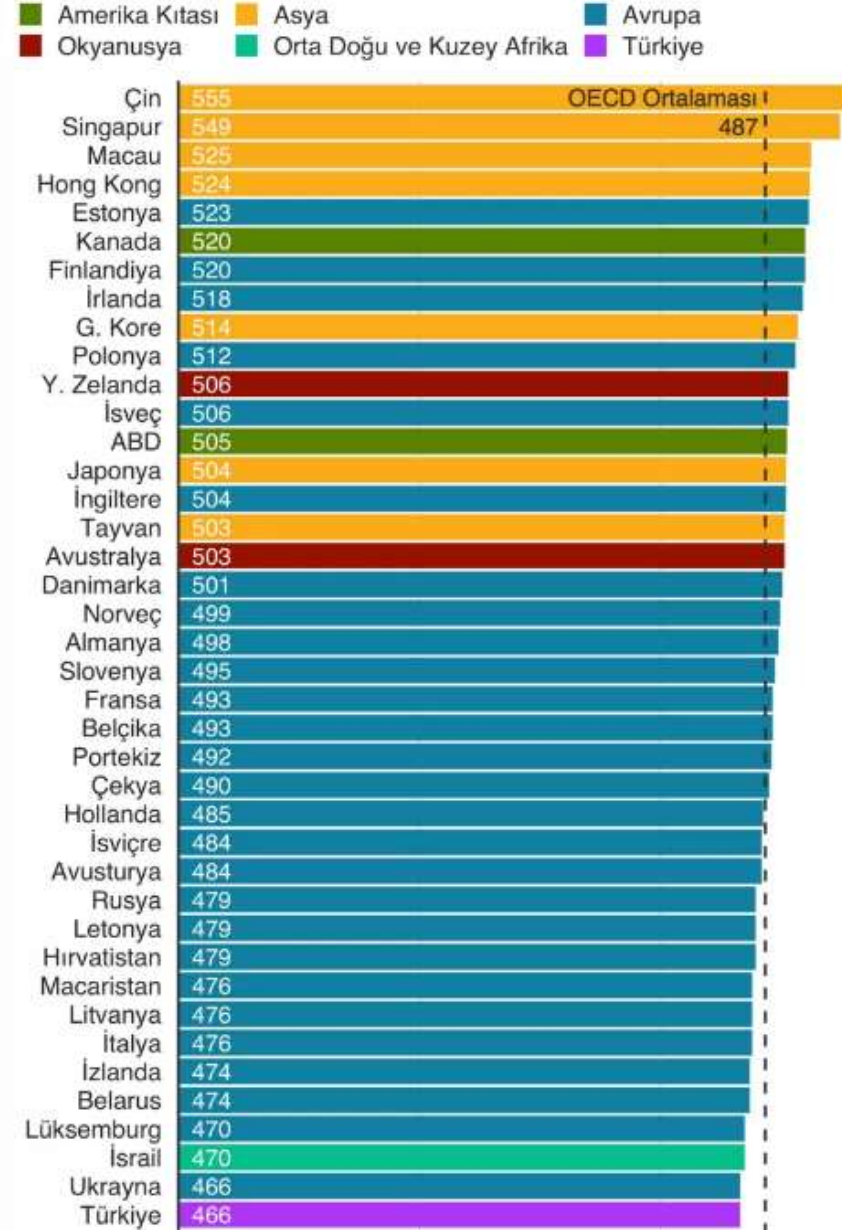
İngiltere göçmen öğrencileri en kısa sürede entegre olabilmeleri için farklı dil sınıflarına yerleştirmek yerine, akranları ile eğitim alabilmeleri için uygun sınıflara yerleştirmeye odaklanmaktadır. İngiltere'de öğrenciler ana dilleri İngilizce olanlar (FLE-First Language English) veya İngilizceden başka dilleri bilip Ek Dil Olarak İngilizce Öğrenenler (EAL) olarak iki gruba ayrılmaktadır (Strand, 2016). EAL alanındaki uzman öğretmenler, İngilizce dil öğrenme fırsatlarını nasıl oluşturabilecekleri konusunda diğer branşlardaki öğretmenlere tavsiye ve rehberlik sağlarlar (OECD, 2010). Bu program kapsamında öğretmenlerin, normal sınıflarda yer alan göçmen öğrencilere yönelik geliştirilen müfredat ve etkinlikler aracılığıyla ek dil olarak İngilizce (EAL) öğrenmeleri ve gelişim gösterme fırsatları sağlamaları beklenmektedir.

Dil eğitimi yönünde geliştirilen eğitim politikaları göz önüne alındığında İngiltere ve Almanya'nın (bkz. Şekil 1) PISA sonuçlarında okuma ve yazma gibi faaliyetlerde OECD ortalamasının üstünde kaldığı görülmektedir. Bu durum uygulamaların öğrenciler üzerinde etkililiğinin çıktılarını göstermektedir.

Şekil 1

PISA Testi 2018: Okuma

PISA Testi 2018: Okuma

**İngiltere'nin Mesleki Eğitim Politikaları**

Mesleki eğitim konusunda Almanya bireylerden iş gücü olarak faydalanmaya odaklanırken, İngiltere bireyleri o meslek dalında uzman olmaya yönlendirerek tam donanımlı bireyler yetiştirmeyi hedefler. Bu bağlamda İngiltere'nin mesleki eğitim alanında uyguladığı model için önemli finansman harcanmaktadır. Son yıllarda İngiltere'de, ihtiyaca yönelik kısa süreli

taleplerden daha çok uzun vadeli ve mesleki beceri odaklı bir vizyon belirlenmiştir (Bennell, 1998). Bu sebeple İngiltere milli eğitim politikalarında yer verdikleri hususlarda yer alan;

- a) Akademik eğitim ve meslekî eğitim arasındaki uçurumu azaltmak
- b) Meslekî eğitim konusunda adaylara çeşitli fırsatlar vererek orta öğrenimden yükseköğretime doğru yönlendirici bir yapı sağlamak
- c) Adaylara alanda yetkin olmalarını ve yeterliliklerini arttıracakları bir program içerisinde daha etkin rol alarak gelişimlerini sağlamak,
- d) Meslekî eğitimde başarı sağlamak amacıyla mesleki ve teknik eğitim konusunda işverenleri de daha fazla ilgili olmaya teşvik etmek önemli bir husustur.

İngiltere’de Göçmen Eğitiminde Paydaşlarla İş Birliği

İngiltere göçmen eğitiminde paydaş iş birliği çerçevesinde ailelerin, çocukları ve yeni eğitim öğretim ortamlarında yer alan tüm bireyler ile aktif olarak çeşitli aktivitelere katılmayı teşvik eder. Bu hedef doğrultusunda:

- Okul ve aileler arasında iletişimi sağlamak amacıyla tercüman desteği sağlanmıştır.
- İngilizce dil desteği ihtiyacı olan aileler için hizmet sağlanmıştır
- Bazı okullar, ailelere iş imkanı sunarak eğitim vermiş; çocuklara nasıl destekler verilebileceği konusunda aileler ile iş birliği yapmıştır. (DfES, 2005; DfES, 2006; DfES, 2007).

Bu uygulamalar yanı sıra düşük seviyelerde İngilizce bilgisine sahip olan aileler için okullarda dil, teknoloji, zanaat gibi çeşitli dersler sağlanmıştır. Bazı okullarda ebeveynlerin sosyal çevreye katılımları için planlanan sabah kahvaltıları ve kahvelerinde İngilizce seviyelerini yükseltmek amaçlanan dersler düzenlenmiştir (Bingöl, 2019).

Tartışma

Bu araştırmada kapsamında ele alınan ülkeler tarih boyunca göçlerle karşı karşıya kalmış ve bu göçler sonucunda toplumsal yapılarında çeşitli farklılıklar gerçekleşmiştir. Bu araştırma kapsamında Türkiye, İngiltere ve Almanya’ya göç eden göçmenlerin sosyalleşme ve ülkeye entegrasyon süreçlerinde önemli bir rol oynayan eğitim politikaları ve uygulanış biçimleri incelenmiştir. Bu doğrultuda İngiltere ve Almanya’nın yürüttüğü eğitim politikaları incelenmiş ve bu politikaların Türkiye’de uygulanabilir yönlerine dikkat çekilmiştir. Eğitim kapsamında ele alınan bu uygulamalar ve politikalar göçmenlerin sosyal hayata entegrasyonunda içerik olarak çok yönlü olarak bütüncü bir rol oynamaktadır.

Sonuç

Araştırma sonuçları, incelenen üç ülkenin göçmenlere yönelik kolaylaştırıcı ve çok kültürlülüğü önemseyen politikalar izlediğini ancak göç politikalarında çeşitli farklılıklar olduğunu göstermiştir. Türkiye'nin göçmen eğitimi politikası geliştirme konusunda İngiltere ve Almanya'ya göre gerek politika gerek uygulama yönünde eksiklerinin olduğu görülmektedir. Bu durumun sebebi Türkiye'nin günümüze daha yakın bir tarihte göç olgusuyla karşılaşması ve bu konuda yeterince hazırlıklı olmaması, göç ile ilgili geliştirilen uygulamalarda sağlık, barınma ve güvenlik önlemlerinin eğitim alanında alınan politikalara göre daha ön planda tutmasından kaynaklanmaktadır. İngiltere ve Almanya gibi ülkeler uzun yıllardır göçmenlere ev sahipliği yaptıkları için politika geliştirme konusunda daha deneyimlidirler. Bu sebeple, İngiltere ve Almanya'da göçmen eğitim politikalarına verilen önem göçmenlerin bu ülkelerin kültürlerine entegrasyonunda büyük bir etken olmuştur.

Öneriler

Bu çalışmada göçmen eğitim politikaları ele alınan İngiltere ve Almanya'nın geliştirdikleri uygulamalar ve çok kültürlü eğitim anlayışı, son zamanlarda giderek artan bir şekilde çok kültürlülük özelliği gösteren Türkiye için bir içgörü ve bakış açısı geliştirebilir. Çalışmadan elde edilen veriler göz önüne alınarak aşağıda yer alan öneriler sunulmaktadır:

- Ülkemizdeki göçmenlere yönelik geliştirilecek eğitim politikaları için durum ve ihtiyaç analizlerine öncelik verilmelidir.
- Göçmen öğrenciler eğitim kademelerine yerleştirilmeden önce kapsamlı seviye belirleme sınavları gerçekleştirilmeli, Türkçe okuryazarlık seviyeleri belirlenmeli ve sınıflar öğrencilerin seviyelerine göre oluşturulmalıdır.
- Alan uzmanı eğitimcilerin konuyla ilgili görüşleri, değerlendirme ve önerileri dikkate alınmalıdır.
- Öğretim programları hazırlanırken göçmenlerin ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması ve önerilerinin dikkate alınması
- Öğretmenler çok kültürlü eğitim ortamı açısından bilgilendirilmeye devam edilmelidir.
- Hâlihazırdaki mesleklerini icra edebilecek göçmenlerin mesleki avantajlarını kullanarak topluma dâhil olmalarını destekleyici politikalar geliştirilmelidir.
- Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerinin her bir basamağında yer alan paydaşların iletişim kurabilecekleri bir ortam sağlanmalı ve bu süreç uzman rehberler eşliğinde yürütülmelidir.

- Göçmen öğrencilerin eğitim süreçlerinde ailelerin aktif dâhil edilmeleri, bu amaç doğrultusunda okuryazarlık kurslarına ve öğrencilerin eğitim süreçlerine etkin katılımları teşvik edilmelidir.

Kaynakça

- Akıncı, B., Nergiz, A. ve Gedik, E. (2015). An Assessment on process of adaptation: migration and social acceptance. *The Journal Of Migration Studies*. 1(2), 58-83.
- Akkaya, D. (2021). *Göçmen öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin paydaş görüşler doğrultusunda belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baıdak, N., Balcon, M. P. ve Motiejunaite, A. (2017). Key data on teaching languages at school in Europe. 2017 Edition. Eurydice Report. *Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission*. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/488045> adresinden 22.07.2022 tarihinde alınmıştır.
- Bennell, P. ve Segerstron, J. (1998). Vocational education and training developing countries: Has the World Bank got it right, *I.J.E.D*, 18(4), 271-287.
- Bingöl, H. M. (2019). *İngiltere’de göçmen öğrenciler için geliştirilen eğitim politikalarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Coşkun, H. (2016). Kültürlerarası eğitim: Türkiye ve Almanya örneği. *Konrad-Adenauer-Stiftung*V, 123.
- Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I. ve Shuayb, M. (2019). How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey. *Comparative Migration Studies*, 7(1), 1-20.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (5. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Demir, O. Ö. ve Erdal, H. (2012). Yasa Dışı Göç İle İlgili Kavramların Doğru Anlaşılması Sorunu ve Yazılı Basında Çıkan Haberler Üzerine Bir İnceleme. *Polis Bilimleri Dergisi*, 12(1), 29–54.
- Department for Education and Skills. (2014). *Professional standards for qualified teacher status and requirements for initial teacher training*. <https://www.education.gov.uk/publications/> adresinden 26.07.2022 tarihinde erişilmiştir.
- DfES. (2005). *Aiming high: meeting the needs of newly arrived learners of English as an additional language (EAL)*. <https://assets.publishing.service.gov.uk/government/> adresinden alınmıştır.
- DfES. (2006). *Excellence and enjoyment: learning and teaching for bilingual children in the primary years*. <https://www.naldic.org.uk/Resources/NALDIC/Teaching> adresinden 26 Temmuz 2022 tarihinde alınmıştır.

- DfES. (2007). *New arrivals excellence programme guidance*. <https://ealresources.bell-foundation.org.uk/sites/default/files/documentfiles/NewArrivalsGuidance.adresinden26> temmuz 2022 tarihinde alınmıştır.
- Dillioğlu, B. (2015). Suriyeli mültecilerin entegrasyonu: Türkiye'nin eğitim ve istihdam politikaları. *Akademik Orta Doğu*, 10(1).
- European Commission. (2013) *Study on education support to newly arrived migrant children*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI: 10.2766/41204.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019) *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2797/819077.
- European Parliament(2017). *Research for CultCommittee-MigrantEducation: Monitoring and Assesment*, Bruselles: EuropeanParliament Publishing.
- Göbel, J. (2020). *Hope at university*. <https://www.deutschland.de/en/topic/knowledge/refugees-new-hope-at-university> adresinden 22.07.2022 tarihinde alınmıştır.
- Güler, A. (2013). Uluslararası mülteci rejimi: Afganistan örneği üzerinden bir rejim etkinliği analizi. *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 9 (36), 101-127. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uidergisi/issue/39284/462619>
- Gesley, J. (2017). *Germany: The development of migration and citizenship law in postwar Germany*. The Law Library of Congress.
- Homuth, C., Will, G., ve von Maurice, J. (2020). Broken school biographies of adolescent refugees in Germany. In A. Korntheuer, P. Pritchard, D.B. Maehler ve L. Wilkinson (Eds.), *Refugees in Canada and Germany: From research to policies and practice (GESIS-Schriftenreihe, 25)* (pp. 123-142). GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.21241/ssoar.66728>
- ILO, IPU ve UNHCR, (2015). *Migration, human rights and governance*. Geneva: Inter Parliamentary Union.
- ICRC. (2010). *International committee of the red cross, "The Geneva conventions of 1949 and their additional protocols"*, <https://www.icrc.org/en/doc/warand-law/treaties-customary-law/geneva-conventions/overview-geneva-conventions.adresinden27> Temmuz 2022 tarihinde alındı
- Merriam, S.B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber (S. Turan, Çev.)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Migration Watch UK, (2014) *Six key facts, migration watch UK*. <http://www.migrationwatchuk.com/> adresinden 27 Temmuz 2022 tarihinde alındı

Migration Watch UK, (2014). *A summary history of immigration to Britain*.

www.migrationwatchuk.org/briefing-paper/48/2014/ adresinden 27 Temmuz 2022 tarihinde alındı

MIPEX, (2015). *United Kingdom*. <http://www.mipex.eu/united-kingdom> adresinden 8 Mart 2022 tarihinde alınmıştır. .

Orhan, O., ve Gündoğar, S. S. (Eds.). (2015). *Suriyeli Sığınmacıların Türkiye'ye etkileri*. Ortadoğu Stratejik Araştırmalar Merkezi.

OECD. (2010). *Education at a glance 2010: OECD indicators*, Paris: OECD Publishing

OECD. (2011). *Strong performers and successful reformers in education: Lessons from PISA for the United States*. OECD Publishing.

OECD. (2019). *PISA 2018 assessment and analytical frame work*. Paris: OECD Publishing.

doi:<https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>

Özdemir, M. (2008). *Türkiye'de iç göç olgusu, nedenleri ve Çorlu örneği*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı, Edirne.

Perruchoud, R. ve Cross, J.R. (2011). *Glossary on migration*. International Organization for Migration.

Lifelong Learning Platform. (2016). *Integrating refugees and migrants through education*. European Civil Society for Education.

Papademetriou, D. ve Benton, M. (2016). *From fragmentation to integration: Towards a "whole-of-society" approach to receiving and settling new comers in Europe*. In *Improving the responses to the migration and refugee crisis in Europe* (s. 54-69). 21-22 November, Vision Europe Summit.

Reynolds. G (2008). The impact and experiences of migrant children in UK secondary schools. *Sussex Centre for Migration Research*, 13(2), 134.

Rumbaut, R., ve Cornelius, W. (1995). California's immigrant children: Theory, research, and implications for policy. *La Jolla, California: Center for US-Mexican Studies*.

Sağlam, S. (2006). Türkiye'de iç göç olgusu ve kentleşme . *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)* , (5) , 33-44 .

Sağlam, M. (1993). Almanya'da öğretmen eğitimi. *Kurgu*, 12(2), 173-191.

Sieg, M. ve Streitwieser, B. (2019). *Inclusion via education: Integrating refugees in German society*.

<https://www.eaire.org/blog/inclusion-via-education-integrating-refugees-in-german-society> adresinden 22.07.2022 tarihinde alınmıştır.

Station Wien (2021), Mama lernt Deutsch, <https://www.stationwien.org/>

[projekte/mama-lernt-deutsch.html](https://www.stationwien.org/projekte/mama-lernt-deutsch.html).adresinden 22.07.2022 tarihinde alınmıştır.

Strand, S. (2016). *Educational outcomes among children with English as an additional language (EAL) briefing*. University of London, The Migration Observatory.

- https://migrationobservatory.ox.ac.uk/wp-content/uploads/2016/06/Briefing-Educational_Outcomes_EAL-1.pdf 'den alınmıştır.
- Şahin, C. (2001). Yurtdışı göçün bireyin psikolojik sağlığı üzerindeki etkisine ilişkin kuramsal bir inceleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 57-67.
- Şensin, C. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin Suriye'den göçle gelen öğrencilerin eğitimlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Master's thesis), Uludağ Üniversitesi.
- Trines, S. (2019). *The state of refugee integration in Germany in 2019*. <https://wenr.wes.org/2019/08/the-state-of-refugee-integration-in-germany-in-2019> adresinden 22.07.2022 tarihinde alınmıştır.
- Turgut, Ü., Salar, R., Aksakallı, A. ve Gürbüz, F. (2016). Bireysel farklılıkların öğretim sürecine yansımalarına dair öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 431-444.
- UNESCO. (2019). *Küresel eğitim izleme raporu (Global Education Monitoring Report – Gem Raporu)*. <https://www.raporlar.org/kuresel-egitim-izleme-raporu-2019-unesco/> adresinden 22.07.2022 tarihinde alınmıştır.
- Universal Declaration of Human Rights (UDHR).1948. *Universal declaration of human rights*. New York, NY: United Nations.

Examination of Early Literacy Knowledge Levels of Special Education Teachers

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi

Dr. Öğrt. Ü. Emre LAÇIN

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

emrelacn09@gmail.com

Abstract

In this study, it is aimed to examine the early literacy knowledge levels of teachers working as special education teachers in terms of various variables. The early literacy knowledge levels of the teachers were evaluated with the Early Literacy Knowledge Test (ELKT), which was developed by the researcher in another study. 154 special education teachers working in a special education kindergarten in Hatay province participated in the research. The scores that the teachers got from EROBIT were analyzed according to their age, professional seniority, and whether they received education on early literacy. The scores that the teachers got from EROBIT were analyzed using ANNOVA and t-test. When the obtained findings are evaluated; It was found that the scores differed statistically according to their age, professional seniority, and educational status. It was found that 7 of the teachers participating in the research got valid points from the test, 76 teachers needed information and 71 teachers did not know of the subject.

Keywords: *Special education, Special education teachers, Knowledge testing, Early literacy*

Özet

Bu çalışmada özel eğitim öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri araştırmacı tarafından başka çalışmada geliştirilmiş olan Erken Okuryazarlık Bilgi Testi (EROBIT) ile değerlendirilmiştir. Araştırmaya Hatay ilinde özel eğitim anaokulunda görev yapan 154 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin EROBIT'ten aldıkları puanlar yaşlarına, mesleki kıdemlerine ve erken okuryazarlığa ilişkin eğitim alıp almama durumlarına göre incelenmiştir. Öğretmenlerin EROBIT'ten aldıkları puanlar ANNOVA ve t-testi kullanılarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; yaşlarına, mesleki kıdemlerine ve eğitim alma durumlarına göre puanların istatistiksel olarak farklılaştığı bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 7'sinin testten geçerli puan aldığı, 76 öğretmenin bilgiye gereksinim duyduğu ve 71 öğretmenin ise konuya ilişkin hiçbir bilgisinin olmadığı bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: *Özel eğitim, Özel eğitim öğretmenleri, Bilgi testi, Erken okuryazarlık*

Giriş

Okuma tüm öğrencilerin ilkokula başladıklarında edinilmesi beklenen temel akademik becerilerden bir tanesidir. Öğrencilerin ilerleyen yıllarda akademik başarısının en önemli yordayıcıları arasında yer almaktadır (Moats, 2000). İlkokula başlayan öğrencilerin okuma becerisini sorunsuz bir şekilde edinebilmeleri okumaya hazırbulunuşlukları ile ilgilidir. Bu hazırbulunuşluk; çocukların formal okuma öğretimine başlamadan önceki dönemlerde, yani okul öncesi dönemde, okuma-yazmaya ilişkin kazanmaları gereken ön koşul bilgi ve beceriler “erken okuryazarlık” becerileri olarak tanımlanmaktadır (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Erken okuryazarlık becerileri çocukların okumayı hızlı bir şekilde kazanıp, yeni bilgileri edinmekte

araç olarak kullanabilmesi için önem bir beceridir. Erken okuryazarlık becerileri zayıf olarak ilkokula gelen öğrencilerin okumayı edinmekte güçlük yaşadıkları, dolayısıyla okumayı araç olarak kullanmakta zorlandıkları ve akademik başarısızlıklar yaşadıkları belirtilmektedir (Skibbe, Grimm, Stanton-Chapman, Justice, Pence ve Bowles, 2008). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerileri zayıf olan çocukların bu becerileri desteklenmediği durumlarda, ilkokula geldiklerinde erken okuryazarlık becerileri iyi olan akranlarını yakalayamadıkları ifade edilmektedir (Skibbe, vd., 2008). Hem özel gereksinimli çocuklar hem de normal gelişim gösteren çocuklar, okuryazarlık becerilerini en hızlı okul öncesi dönemde kazandıkları ifade edilmektedir (Bierman, Domitrovich, Nix, Gest, Welsh, Greenberg ve Gill, 2008). Bu nedenle erken okuryazarlık becerilerinin özel gereksinimli çocuklar açısından okul öncesi dönemde desteklenmesi, normal gelişim gösteren akranları ile arasındaki farkı en aza indirmek için önemli bir müdahale olarak görülebilir. Özel gereksinimli ve risk grubu çocuklar için çok önemli olan bu becerilerin desteklenmesi ve kazandırılması sürecinde, en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri, çocuklara verilecek olan eğitimin kalitesini ve niteliğini doğrudan etkilemektedir. Konuyla ilgili yapılan bir araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin, sınıf içindeki erken okuryazarlık eğitimi ve uygulamaları ile pozitif yönde ilişki içerisinde olduğunu belirtmiştir (Piasta, Park, Farley, Justice ve O'Connell, 2020). Alanyazında öğretmenlerin bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan çalışmaların genellikle okul öncesi öğretmenlerine yönelik olduğu görülmüştür (Altun ve Tantekin Erden, 2016; Ergül, Karaman, Akoğlu, Tufan, Sarıca ve Kudret, 2014). Ülkemizde son yıllarda özel eğitim anaokullarının artırılması, her ilde en az bir özel eğitim anaokulunun bulunması hedeflenmektedir. Burada görev alan özel eğitim öğretmenleri çocuklara erken okuryazarlık becerilerini kazandırması gerekmektedir. Ayrıca özel eğitim okulu birinci kademelerde görev alan özel eğitim öğretmenleri de performans düzeyi uygun çocuklarla erken okuryazarlık becerileri çalışmaktadırlar. Özel eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri verecekleri eğitimin kalitesi açısından önemlidir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmaların olmadığı görülmektedir. Özel eğitim öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin belirlenmesi ve bilgi düzeylerinin mesleki kıdem, yaş, konuya ilişkin ders alma gibi demografik değişkenler açısından incelenmesi hedeflenmiştir. Bu genel amaca yönelik aşağıdaki araştırma sorularına cevaplar aranacaktır:

1. Özel eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi testinden aldıkları puanların dağılımları nasıldır?
2. Özel eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri yaşlarına göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
3. Özel eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
4. Özel eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri ders alma/almama durumuna göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
- 5.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlığa ilişkin bilgi düzeyini belirlemek için nedensel betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel model (tarama modeli) geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010).

Çalışma Grubu

Araştırmaya Hatay ilindeki özel eğitim anaokullarında özel eğitim öğretmeni olarak görev yapan, 154 öğretmen katılmıştır. Çalışma grubu belirlenirken öğretmenler gönüllülük ve ulaşılabilirlik esasına göre seçilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerde a) özel eğitim anaokulunda özel eğitim öğretmeni olarak görev yapıyor olmaları, b) çalıştıkları okulda kadrolu olarak çalışıyor olmaları ve c) çalışmaya gönüllü olarak katılmaları şartları aranmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacı kapsamında, özel eğitim öğretmenlerinin demografik özelliklerini elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından demografik bilgi formu hazırlanmıştır. Ardından araştırmacının daha önce yapmış olduğu bir başka çalışmada geliştirdiği erken okuryazarlık bilgi testi (EROBİT) (Laçın ve Güldenoğlu, 2022). Özel eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerini belirlemek için kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma soruları kapsamında öğretmenlerden elde edilen veriler SPSS programında analiz edilmiştir. Öğretmenlerin puan dağılımlarına ilişkin betimsel analizler yapılmıştır. Öncelikle elde edilen verilerin dağılımı incelenmiş ve veri setinin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Buna göre parametrik testler kullanılmasına karar verilmiştir. Aldıkları puanları mesleki

kıdeme ve yaş değişkenine göre karşılaştırılırken tek yönlü ANOVA, eğitim alma/almama durumuna göre karşılaştırılırken ise t-testi uygulanmıştır.

Bulgular

Çalışmanın ilk araştırma sorusuna yanıt bulabilmek amacıyla betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Çalışmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin EROBİT'ten aldıkları puanlara ilişkin ortalamalar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Özel Eğitim Öğretmenlerinin EROBİT Puan Dağılımları

	Başarılı***	Bilgi Gereksinimi Olan*	Başarısız**	Tüm Öğretmenler
n	7	76	71	154
\bar{x}	20,27	15,23	6,40	11,48
ss	1,20	2,07	1,35	5,34
Min Puan	19	10	5	5
Max Puan	23	17	8	23

Yapılan betimsel analizler sonrasında çalışmaya katılan öğretmenlerden 7'sinin başarılı 76 tanesinin konu hakkında fikir sahibi olduğu fakat yeterli olmadığı, 71 tanesinin ise erken okuryazarlığa ilişkin hiç bilgisinin olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA uygulanmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Anova Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları						
Grup	n	\bar{x}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	η^2
23-30 yaş	89	14,43	3,83	Grup Ara.	147,61	2	73,80	4,07	.01	.024
31-37 yaş	40	12,65	4,54	Grup İç.	2737,01	151	18,12			
38 ve üst.	25	12,20	5,14	Toplam	2884,623	153				

Analiz sonuçları öğretmenlerin Erken Okuryazarlık Bilgi düzeyleri arasında yaş grubu bakımından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. $F(2, 374)=4,59$, $p<.05$. Etki büyüklüğüne (η^2) bakıldığında ise ($\eta^2 = .024$) olarak hesaplanmıştır. Bu da küçük ve orta arası bir karşılığı ifade etmektedir. Çünkü etki büyüklüğü 0.01, 0.06 ve 0.14 olarak sırasıyla küçük, orta ve büyük olarak tanımlanmıştır (Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu, 2006; Green, Salkind ve Akey, 2000). ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($LF=0,950;05$). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 3' de sunulmuştur.

Tablo 3*Sheffe Testi Sonuçları*

Yaş	Yaş	Ort. Farkı	Standart Hata	p
23-30 yaş	31-37 yaş	,99	,48	,099
	38 yaş üstü	1,51*	,51	,011
31-37 yaş	23-30 yaş	-,99	,48	,099
	38 yaş üstü	,52	,52	,583
38 yaş ve üstü	23-30 yaş	-1,51*	,51	,011
	31-37 yaş	-,52	,52	,583

Yapılan sheffe testi sonuçlarına göre 23-30 yaş grubu öğretmenlerin puanları diğer yaş grubuna göre daha iyidir. 31-37 yaş grubu ve 38 üzeri yaş grubu öğretmenlerin puanları benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin EROBİT'ten aldıkları puanların mesleki kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ANOVA uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4*Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Puanlarının Karşılaştırılması*

f, \bar{x} ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Grup	n	\bar{x}	ss	Varyansın	Kareler	Sd	Kareler	f	p
1-5 yıl	80	14,41	3,90	Grup Ara.	123,23	2	61,61	3,36	.03
6-10 yıl	43	13,13	4,12	Grup İç.	2761,38	151	18,28		
11 yıl ve üst	31	12,19	5,28	Toplam	2884,62	153			

Öğretmenlerin EROBİT'ten aldıkları puanların ortalamaları mesleki kıdemlerine göre ANOVA kullanılarak karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre mesleki kıdemlerine göre puanların farklılık gösterdiği bulunmuştur. ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır (LF=0,950;05). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 5' de sunulmuştur.

Tablo 5*Sheffe Testi Sonuçları*

Yaş	Yaş	Ort. Farkı	Standart Hata	p
1-5 yıl	6-10 yıl	,66	,26	,002
	11 yıl üstü	1,32*	,51	,014
6-10 yıl	1-5 yıl	-,66	,26	,099
	11 yıl üstü	,42	,42	,543
11 yıl ve üst	1-5 yıl	-1,32*	,51	,014
	6-10 yıl	-,42	,42	,543

Yapılan sheffe testi sonuçlarına göre 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puanları diğer mesleki kıdeme sahip öğretmen gruplarına göre daha iyidir ($p < .05$). 6-10 yıl ve 11 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin EROBİT puanları benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin lisans eğitimleri sırasında yada sonradan erken okuryazarlığa ilişkin ders alma/almama durumlarına göre EROBİT puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmayı yapabilmek için t-testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğretmenlerin Ders Alma/almama Durumlarına Göre Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	n	\bar{x}	ss	t	sd	p
Eğitim Alma	27	16,51	3,98	4,14	152	,000
Eğitim Almama	127	12,99	4,17			

Erken okuryazarlığa ilişkin ders alan özel eğitim öğretmenlerinin EROBİT puanlarının ders almayan öğretmenlere göre istatistiksel olarak daha iyi olduğu görülmektedir ($p<.05$). Ortalamalara bakıldığında eğitim alan özel eğitim öğretmenlerinin 16,51 almayanların ise 12,99 olduğu görülmektedir.

Tartışma

EROBİT öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyini ölçen bir bilgi testidir. Bu testten 19 ve üzerinde doğrusu olanlar başarılı, 8 ve altında doğrusu olanlar başarısız olarak isimlendirilmektedir. 8 ve 19 arasında doğrusu olanlar ise bilgiye gereksinimi olanlar olarak isimlendirilmiştir. Buna göre özel eğitim öğretmenlerinden elde edilen veriler incelendiğinde ortalamalarının 11,48 olduğu görülmektedir. Genel olarak özel eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlık hakkında bilgi gereksinimi olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte kesme puanları dikkate alındığında, katılımcı 154 öğretmenin 7’si başarılı, 76’sı bilgiye gereksinimi olan ve 71’i başarısız olduğu görülmüştür. Alanyazında öğretmenlerin erken okuryazarlık becerileri hakkındaki bilgi ve uygulamalarının değerlendirildiği çeşitli araştırmalarda da öğretmenlerin çoğunluğunun bilgiye gereksinim duyduğu ifade edilmektedir (Kim, 2020; Shanahan, 2016). Özel eğitim öğretmenlerinin EROBİT’ten aldıkları puanların yaşlarına göre karşılaştırıldığı (23-30 yaş, 31-37 yaş ve 38 üzeri) analizlerde 23-30 yaş grubu öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Alınan puanların mesleki kıdemlerine göre (1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11 üzeri) karşılaştırıldığı analizlerde 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki becerilerinde yaş ve mesleki kıdem arttıkça gelişim gösterdiği çeşitli çalışmalarda ifade edilmektedir (Koparan,

2022). Fakat bu çalışmada mesleki kıdemi ve yaşı arttıkça, erken okuryazarlığa ilişkin bilgi düzeyinin azaldığı görülmektedir. Erken okuryazarlığın son yıllarda çalışılan yeni bir konu olması ve YÖK müfredatında öğretmenlik lisans programlarına 2013 yılında zorunlu olarak alınması bu duruma açıklama olarak gösterilebilir. Önceki mezun öğretmenlerin erken okuryazarlığı tanımlayamaması, genç yaştaki ve yeni mesleğe başlayan öğretmenlerin konu hakkında daha bilgili olması bu duruma dayanıyor olabilir. Özel eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlığa ilişkin özel olarak eğitim alan ve almayanların karşılaştırıldığı analizlerde ise eğitim alanlar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu bulgu yukarıda açıklanan erken okuryazarlık becerileri ile ilgili derslerin, öğretmen yetiştirme lisans müfredatına sonradan alınması ile örtüşmektedir.

Sonuç

Özel eğitim öğretmenlerinin bilgi düzeyleri genel olarak ele alındığında; erken okuryazarlığa ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir. Yeni mezun özel eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlığa ilişkin bilgi düzeyleri eski mezunlara göre iyi görünse de ortalamaları (14,41) yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve geliştirilmeleri gerektiğini göstermektedir. Erken okuryazarlığa ilişkin eğitim aldığını söyleyen öğretmenlerin ortalamaları (16,51) olarak bulunmuş, bu öğretmenlerin de geliştirilmesi gereken grup içerisinde yer aldığı görülmektedir.

Öneriler

Erken okuryazarlık; erken dönemde öğrencilerin dil, sözcük bilgisi ve anlama gibi becerilerini destekleyerek ileriki dönemde okuma ve anlama becerilerine alt yapı hazırlamaktadır. Bu becerilere erken dönemde sahip olarak ilkokula gelen çocuklar akademik yaşamlarında daha az güçlüklerle karşılaşmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme özellikleri gereği; dil, sözcük bilgisi ve anlama becerilerindeki sınırlılıklar göz önüne alındığında bu alanlardaki erken müdahaleler hayati önem taşımaktadır. Müdahaleyi başarılı bir şekilde uygulamak kuşkusuz uygulayıcının konudaki yetkinliğine dayanmaktadır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde özel eğitim öğretmenlerinin, sistematik ve planlı bir erken okuryazarlık eğitimine ihtiyacı vardır. Öğretmenlere erken okuryazarlık eğitimleri planlanarak, çalışma tekrar edilebilir.

Kaynakça

- Altun, D. ve Tantekin Erden, F. (2016). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Erken Okuryazarlık ile İlgili Görüşleri ve Staj Uygulamaları. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(1)
- Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C. ve Domitrovich, C. E. (2008). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and psychopathology*, 20(3), 821. doi: 10.1017/S0954579408000394
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri, İkinci Basım*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A. D. ve Kudret, Z. B. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin “Erken Okuryazarlık” kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *Elementary Education Online*, 13(4).
- Kim, S. (2022). Examining the intercultural competence of early-childhood teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1-17.
- Koparan Öztürk, N. (2022). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin bazı kişisel değişkenlere göre incelenmesi*. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Laçın, E. ve Güldenoğlu, B. (2023). Sınıflarında Özel Gereksinimli Çocuk Olan Okulöncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi . *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-29 . DOI: 10.9779/pauefd.975676
- Moats, L. C. (2000). *Speech to print: Language Essentials for teachers*. Paul H. Brookes Publishing Co., PO Box 10624, Baltimore, MD 21285-0624.
- Piasta, S. B., Park, S., Farley, K. S., Justice, L. M. ve O'Connell, A. A. (2020). Early childhood educators' knowledge about language and literacy: Associations with practice and children's learning. *Dyslexia*, 26(2), 137-152. <https://doi.org/10.1002/dys.1612>
- Shanahan, T. (2016). Relationships between reading and writing development. In *Handbook of writing research, 2nd ed* (pp. 194–207). The Guilford Press.
- Skibbe, L. E., Grimm, K. J., Stanton-Chapman, T. L., Justice, L. M., Pence, K. L. ve Bowles, R. P. (2008). Reading trajectories of children with language difficulties from preschool through fifth grade. *Language, speech, and hearing services in schools*. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/07-0016\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/07-0016))
- Whitehurst, G. J. ve Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>

Görev Yeri Değişen Okul Yöneticilerinin Örgütsel Sosyalleşme Süreçlerine İlişkin Görüşleri

Esen ALTUNAY

Ege Üniversitesi

esenaltunay@yahoo.com;esen.altunay@ege.edu.tr

Adem FIKİL

Menemen Gazi İlkokulu

adem_fikil@hotmail.com

Özet

Araştırmanın temel amacı ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yeri değişen okul müdürlerinin örgütsel sosyalleşme süreçlerine ilişkin görüşlerini belirlemek ve öneriler sunmaktır. Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İzmir ili Menemen, Konak ve Buca ilçelerinde ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Okul yöneticilerinin kurumdaki görevine başlama süreleri dikkate alınarak 17 okul yöneticisi çalışma grubu için seçilmiştir. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre; görev yeri değişen okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecinde yaşadığı sorunlara ilişkin olarak en çok "İletişim sorunu" teması altında "okul üyelerini tanımanın uzun zaman alması" ve "Yapısal sorunlar" teması altında "okulun güncel ve doğru bilgilerine erişememe" kodları öne çıkmıştır. Görev yeri değişen okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecinde kullandığı başa çıkma stratejilerinde en çok "Personel ile etkileşimi başlatma" teması altında "bireysel görüşmeler yapma" kodu öne çıkmıştır. Görev yeri değişen okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecini kolaylaştıran yetkinlik alanlarında en çok "Uzmanlık bilgisi" teması altında "Gözlem yapma yeterliliği" kodu öne çıkmıştır. Görev yeri değişen okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecinde bireysel gereksinimlerinde en çok "Sosyal niteliklerin önemszenmesi" teması altında "okul üyeleri ile iletişim kurma" kodu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Sosyalleşme süreci, Örgütsel sosyalleşme, Yer değiştirme, Uyum sorunları*

Abstract

The research aims to determine the opinions of the school principals who have changed their duties in primary, secondary, and high schools about the organizational socialization processes and to offer suggestions. In this study, phenomenology design was chosen from qualitative research designs. The study group of the research consists of school administrators working in primary, secondary, and high schools in the Menemen, Konak, and Buca districts of İzmir. 17 school administrators were selected for the study group, taking into account the starting time of school administrators in the institution. The data of the research were collected by semi-structured interview technique.

According to the findings of the research; Regarding the problems experienced by school administrators who have changed their place of duty in the process of organizational socialization, the most common problem under the theme of "Communication problem is that it takes a long time to get to know the school members" and under the theme "Structural problems", "inability to access the current and correct information of the school". ' codes appeared. Among the coping strategies used by school administrators who changed their place of duty in the organizational socialization process, the code of "individual interviews" came to the fore the most under the theme of "starting interaction with the staff". In the organizational socialization process, the code of "communication with school members" emerged under the theme of "Caring for social qualities" in the individual needs of school administrators who have changed their duties.

Keywords: *Socialization process, Organizational socialization, Relocation, Adaptation problems*

Giriş

Bir örgüt olan toplumsal kurumların niteliği sahip olunan kaynakların etkili kullanılmasına bağlı olarak artmakta ve işleyişinde aksaklıklar daha az görülmektedir. Doğal olarak örgütün veya eğitim kurumlarının insan ve maddi kaynaklarının sınırlılığı topluma sunulan hizmetin veya ürünün niteliğinde sorunlara neden olmaktadır. Bu bağlamda örgütün kaynaklarının en etkili şekilde yönetilmesi büyük önem taşımaktadır. Eğitim kurumlarında da çalışanların sınırlı fakat farklı yeteneklerinden yararlanılarak ortak amaçların gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Aslında yönetim kişilerin yeteneklerini artıran bir araç olarak kullanılmalıdır (Aydın, 2010). Bu doğrultuda okul yöneticilerinin her kurumda olduğu gibi özellikle okullarda da hesap verebilirlik kavramının ön plana çıkmasıyla birlikte okulun amaçları, eğitim ve öğretim kaynakları, müfredat, finansal yapı, insan kaynakları ve değişim yönetimi gibi bir çok konuya hakim olması beklenmektedir. Bundan dolayı okul müdürlerinin de okulda çalışmaya başladıktan sonra en kısa sürede sosyalleşmesi öncelikli hale gelmektedir. Sosyalleşemeyen birey ne örgütün, ne de toplumun etkili bir üyesi olabilmektedir (Uğurlu, Kıral ve Aksoy, 2011). Özellikle örgütün etkili bir üyesi olmak isteyen her bireyin; örgütsel sosyalleşme sürecini başarılı bir şekilde geçirmesi önem taşımaktadır.

Göreve yeni başlayan bir bireyin, iş yaşamına uyum sağlaması oldukça karmaşık bir süreçtir. Yeni bir işe ve örgüte uyum sağlama oldukça zor bir geçiş dönemidir. Örgütler bu geçiş döneminde bireyin sosyalleşmesini planlanmış çeşitli eğitim programları sunarak başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmekte veya rastlantılara bırakabilmektedir (Çalık,2006). Bir örgütün üyesi olmak, o örgüte uyum sağlamayı gerektirmektedir. Uyum sağlamak, iş görenlerin ortak amaçları, standart ve değerleri, alışkanlıkları edinmesini gerektirmektedir. Ancak yer değiştiren bir okul yöneticisinin okul sistemini tanıması zaman almakta, sosyalleşme sürecinin olumsuz yaşanması sorunların yaşanma oranını artırabilmektedir.

Okul yöneticisi öğretim programının uygulanmasından ve okulun gidişatından sorumlu kişidir. Yöneticinin, okulun akademik ve sosyal ikliminin geliştirilmesinde kritik rolü vardır. Okul yöneticisi, mesleğe girmekle örgütsel sosyalleşme sürecine başlamış olur (Balcı, 2003). Ancak çoğu örgütte olduğu gibi eğitim örgütlerinde de sosyalleşmenin birinci aşaması mesleğe girmeden önce hizmet öncesi eğitim ile ikinci aşaması ise okulda çalışmaya başlayınca gerçekleşir. Eğitim örgütüne girmeden önceki sosyalleşme deneyimleri ile örgütün istediği tam olarak aynı değildir. Bu yüzden okulda yeni göreve başlayan çalışan, kendi sosyalleşme deneyimlerini bırakarak yeni çalışmaya başladıkları okulun beklentileri doğrultusunda uyum göstermeye çalışır (Deal ve Chatman, 1994). Okul yöneticisinin sosyalleşme süreci, umucu

sosyalleşme ile başlar, kariyeri boyunca sürer. Umucu sosyalleşme bireyin spesifik bir pozisyonu kabulü ile başlar. Sonra sosyalleşme aşamaları boyunca gelişir. Ancak bazı bireyler ise belli aşamalarda takılıp ileriye gidemezler (Parkay ve diğerleri, 1992). Bu yüzden okul yöneticilerinin sosyalleşmesinde sorumlulukların yürütülmesi, bireysel ihtiyaçların karşılanması ve mesleki gelişim için imkânların sağlanması gerekir. Bu potansiyelin sağlanmasında, hizmet öncesi planlama, veri toplama ve eğitim olanağı önemlidir. Örgütsel sosyalleşme sürecini sağlıklı bir şekilde yaşanması okul yöneticilerinin görevlerini daha etkili ve verimli bir şekilde yapmalarına katkı sağlamaktadır.

Okul yöneticiliğine yeni başlamak ile farklı okullar arasında okul yöneticisi olarak yer değiştirmek arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Farklı okullar arasında okul yöneticisi olarak yer değiştirmek önceki yaşanan sorunları, uygulamaları bir sonraki okulda yaşamamak için deneyim elde etme açısından önemlidir. Okul yöneticiliğine yeni başlayan kişi yönetim açısından tecrübesiz ve yaşamışlıkları az olduğu için hata yapma şansı oldukça fazla olabilir. Bu bağlamda görev yeri değişen okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme süreçlerinin incelenmesi büyük önem taşımaktadır. Alanyazında görev yeri değişen okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme süreçlerinin incelendiği bazı çalışmalarda özellikle ilköğretim okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin incelendiği (Demirkart, 2015; Kartal, 2003; Vural, 2015) görülmektedir. Ayrıca yapılan araştırmalarda daha çok örgütsel sosyalleşme ile iş doyumu, motivasyon, bağlılık ve kabullenme arasındaki ilişkinin ele aldığı görülmüştür. (Aknar, 2013; Dal, 2012; Kuyumcu, 2014; Sökmen ve Tarakçıoğlu, 2008). Okul yöneticileri sosyalleştirme uygulamaları ile başarılı bir şekilde bu süreci atlatabilir. Ancak okul yöneticilerinin süreç içerisinde başarısız bir sosyalleşme geçirmesi görevden ayrılmalara da sebep olabilir. Bu bağlamda çalışmanın temel amacı görev yeri değişen okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme süreçlerinin araştırılması ve yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik öneriler sunulmasıdır.

1. Görev yeri değişen okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecinde yaşadığı sorunlara ilişkin görüşler nelerdir?
2. Görev yeri değişen okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecini kolaylaştıran yetkinlik alanlarına ilişkin görüşler nelerdir?
3. Görev yeri değişen okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecinde bireysel gereksinimlerine ilişkin görüşler nelerdir?

4. Görev yeri değişen okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecinde kullandığı başa çıkma stratejilerine ilişkin görüşler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilkökul, ortaokul ve lise yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecini betimlemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni seçilmiştir. Olgubilim deseni bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Nitel araştırmalar, ürünlerden ya da çıktılardan daha çok süreç ile ilgilenmektedir. Dolayısıyla nitel araştırmalar da anlamlar önem taşımaktadır (Merriam, 1988: Akt. Yılmaz ve Altinkurt, 2011).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni, İzmir ili Menemen, Konak ve Buca ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul yöneticileridir. İzmir ili Menemen, Konak ve Buca ilçelerinde ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul yöneticilerden kurumdaki görevine yeni başlama süreleri dikkate alınarak 17 okul yöneticisi ile birebir görüşülerek çalışma grubu oluşturulmuştur.

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin bireysel özelliklerine göre dağılımları incelendiğinde cinsiyetlerinin çoğunlukla erkek (n= 13, %76,4) olduğu; yaşlarının 46-50 yaş aralığında (n=6, %35,2) olduğu; mesleki kıdemlerinin 21 ve üstü (n=9, %52,9) olduğu; kurumdaki çalışma süresi bakımından 1-2 yıl aralığında (n=10, %58,8) olduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin çalıştıkları kurum kademesi açısından en çok ilkökul (n=9 %52,9) olduğu, yöneticilikte geçen sürede ise 6-10 yıl (n=5 %29,4) olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama tekniği olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ise sahip olduğu belli düzeydeki standartlığı ve esnekliği nedeniyle, yazmaya ve doldurmaya dayalı testler ve anketlerdeki sınırlılığı ortadan kaldırması ve belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olması nedeniyle araştırmacılar tarafından tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden ve 4 sorudan oluşmaktadır. Demografik veriler bölümünde okul yöneticilerin bireysel özelliklerini (yaş ve cinsiyet) ve mesleki özelliklerini (branşı, kıdemi, çalıştığı kurumu, yöneticilikte geçen süre) içeren 6 soru yer almıştır. İlkokul, ortaokul ve lise okul müdürlerinin örgütsel sosyalleşme sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek için "Size göre görev yeri değişen okul yöneticilerinin

örgütsel sosyalleşme sürecinde yaşadığı sorunlar nelerdir?, Size göre görev yeri değişen okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecinde kullandığı başa çıkma stratejileri nelerdir? " şeklinde sorular sorulmuştur.

Okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecine ilişkin durumlarını tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formunun amaca ne derece hizmet ettiği, anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliğini kontrol etmek amacıyla Eğitim Yönetimi konusunda uzman olan 2 öğretim üyesine sunulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda görüşme formu düzenlenmiştir. Veri toplama sürecinin dış geçerliliği (aktarılabirlik) araştırma basamakları ve bu basamaklarda gerçekleşen işlemler uzman incelemesi ve katılımcı teyidi ile ayrıntılı bir şekilde betimlenmiş ile iç geçerliliği (inandırıcılık), sağlanmaya çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri alt problemler ve açık uçlu sorular doğrultusunda toplanmıştır. Veriler toplandıktan sonra soru formları (Y1,Y2.....Y16,Y17) ile numaralandırılmıştır. Toplanan veriler içerik analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi verilerinin azaltılması, verilerin sunumu ve sonuç çıkarma- doğrulama temel alınarak verilerin önce kodlarının belirlenmesi, tema oluşturma ve hiyerarşik sıralama tamamlandığında ise alt problemlerle temaların ilişkilendirilmesi şeklinde yürütülmüştür.

Verilerinin Toplanması

Araştırmanın verilerinin toplanması aşamasında çalışma grubunu oluşturan okullara araştırmacılar tarafından okul müdürlerinden izin istenerek belirlenen randevu saatlerinde görüşmeler yüzyüze yapılmıştır. Araştırmanın verileri, katılımcıların kendilerini rahat ifade edebileceği ve ses kaydı yapılabilecek ortamlarda toplanmıştır. Görüşme tekniği ile önce katılımcılara araştırmanın amacı ve gizliliğin korunması ile ilgili gereken bilgiler verilmiştir. Görüşme soruları her bir katılımcıya, aynı sözcüklerle ve aynı anlamı çağrıştıracak tonlamalarla yöneltilmiştir. Her okuldaki okul müdürü ile yapılan görüşmeler 40 dk- 60 dk süre almıştır. Ortalama bir görüşmenin yazılması 150 dakikalık bir zaman diliminde yazıya dökülmüştür.

Bulgular

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Sosyalleşme Sürecinde Yaşadığı Sorunlar

Görev yeri değişen okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecinde yaşadığı sorunlara ilişkin dört tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar içinde en fazla açıklama yapılan tema ‘ *İletişim sorunu* ’ temasıdır (n=20). Diğer temaların görüş sıralamasına göre ise ‘ *Olumsuz okul kültürü ile karşılaşma* ’ (n=11), “*Yapısal sorunlar*” (n=8) ve “*Etik sorunlar*” (n=2) temalardır.

‘İletişim Sorunu’ teması altında "Okul üyelerini tanımanın uzun zaman alması, önyargı ile karşılaşma ve okul üyeleri arasında yetersiz kişilerarası iletişim" kodları oluşturulmuştur. ‘İletişim Sorunu’ teması altında en çok ‘Okul üyelerini tanımanın uzun zaman alması’ (n=14) kodu öne çıkmıştır. ‘Olumsuz okul kültürü ile karşılaşma’ teması altında "Velilerin sınıfa müdahale etmesi, Görev odaklı davranmama, Güç odaklarını karşılaşma ve Değişime karşı direnme" kodları oluşturulmuştur. ‘Olumsuz okul kültürü ile karşılaşma’ teması altında en çok ‘Görev odaklı davranmama’ (n=4) kodu öne çıkmıştır. ‘Etik sorunlar’ teması altında "Adil olmayan iş dağılımı ve Usulsüz uygulamalarla karşılaşma" kodları oluşturulmuştur. ‘Etik sorunlar’ teması altında her iki kodda aynı değerlerler (n=1) öne çıkmıştır. ‘Yapısal sorunlar’ teması altında "Okulun güncel ve doğru bilgilerine erişememe, Finansal kaynak bulma" kodları oluşturulmuştur. ‘Yapısal sorunlar’ teması altında en çok ‘Okulun güncel ve doğru bilgilerine erişememe’ (n=7) kodu öne çıkmıştır.

Okul yöneticilerinin "iletişim sorunu" teması kapsamı ile ilişkili görüşlerini ifade ettikleri görülmüştür. ‘İletişim Sorunu’ teması ‘Okul üyelerini tanımanın uzun zaman alması’ (n=14) koduna ilişkin örnek olabilecek katılımcıların görüşleri arasından bir alıntı şöyledir:

‘Okulun personel sayısının fazla olması ve okul işleri dışında başka yapılacak işlerin olması milli eğitim toplantıları gibi durumların olması okuldaki öğretmenleri tanımak biraz zaman almış durumda. Belki de hala birebir iletişime geçemedim öğretmenimiz vardır.’ (Y8)

Görev yeri değişen okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecinde yaşadığı sorunlara ilişkin ikinci tema "Olumsuz okul kültürü ile karşılaşma" temasıdır. "Olumsuz okul kültürü ile karşılaşma" teması "Görev odaklı davranmama" (n=4) koduna ilişkin örnek olabilecek katılımcıların görüşleri arasından bir alıntı şöyledir:

‘Ben bir insanım bir işi yaparken de gevşeklik yapmasını sevmem. İlk geldiğimde okuldaki öğretmenler biraz daha rahatlardı önceki yönetimden kaynaklıdır. İnsanlar rahat bir ortamdan kurallı bir ortama zor geçtiler. Bu zaman içinde de sizin sabrınızı sınıyorlar. Bunu yaparsak eski anlayışla devam edersek bir şey demezler diye düşünüyorlar.’ (Y6)

Görev yeri değişen okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecinde yaşadığı sorunlara ilişkin üçüncü tema olan ‘Yapısal sorunlar’ teması kapsamında ‘Okulun güncel ve doğru bilgilerine erişememe' (n=7) koduna ilişkin örnek olabilecek katılımcıların görüşleri arasından bir alıntı şöyledir:

“Okula ait bilgileri müdür yardımcısından aldım. Ancak çalıştıkça farklı bilgilere de ulaştım. Bilgileri veren, sorduğın sorular ya da anlatan kişiye göre de değişir. Zaten aldığım ilk bilgiler doyurucuda olmadı. Çünkü gerçek bilgileri çalıştıkça öğrendim. Buradaki eski okul müdürü görev devir teslimi yapmadı o yüzden eski müdürden herhangi bir bilgi elde edemedim.” (Y10)

Son olarak okul yöneticilerinin “*Etik sorunlar*” teması kapsamı ile ilişkili görüşlerini ifade ettikleri görülmüştür. “*Etik sorunlar*” teması “*Usulsüz uygulamalarla karşılaşma*” (n=1) kodlarına ilişkin örnek olabilecek katılımcıların görüşleri arasından bir alıntı şöyledir:

“*Öğretmenlerle kaynak kitap alma konusunda sıkıntı yaşadık. Ders kitapları dışında kitap aldırılmaları konusunda uyarılarda bulundum bununla ilgili resmi yazuları gösterdim. Ama benden önceki yönetimin izin verdiğini söylediler ancak benim yönetimimde böyle bir şeyin mümkün olmayacağını dile getirdim.*” (Y7)

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Sosyalleşme Sürecini Kolaylaştıran Yetkinlik Alanları

Görev yeri değişen okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecini kolaylaştıran yetkinlik alanları ilişkin dört ana tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar içinde en fazla açıklama yapılan tema “*Uzmanlık bilgisi*” temasıdır (n=32). Diğer temaların görüş sıralamasına göre ise “*İnsan ilişkilerini önemseme*” (n=19), “*Teşvik çabası*” (n=17) ve “*Sosyal beceriler*” (n=9) temalardır. “*Uzmanlık bilgisi*” teması altında “*Gözlem yapma yeterliliği, Mevzuat bilgisi, Yetkinlik alanlarını bilme ve Yönetim deneyimi*” kodları oluşturulmuştur. “*Uzmanlık bilgisi*” teması altında en çok “*Gözlem yapma yeterliliği*” (n=12) kodu öne çıkmıştır. “*İnsan ilişkilerini önemseme*” teması altında “*Okul üyelerine değer verme, Ortak karar alma, İnisiyatif alma, İletişim kurma ve Çevredeki okul yöneticileri ziyaretleri*” kodları oluşturulmuştur. “*İnsan ilişkilerini önemseme*” teması altında en çok “*Çevredeki okul yöneticileri ziyaretleri*” (n=12) kodu öne çıkmıştır. “*Teşvik çabası*” teması altında “*Olumlu davranışı sözel takdir etme ve Ödül- Ceza uygulamaları*” kodları oluşturulmuştur. “*Teşvik çabası*” teması altında en çok “*Olumlu davranışı sözel takdir etme*” (n=15) kodu öne çıkmıştır. “*Sosyal beceriler*” teması altında “*Okul içi arkadaş gruplarına üye olma, Sosyal ilişkileri ayırt etme ve uyum sağlama ve Beklentileri karşılama*” kodları oluşturulmuştur. “*Sosyal beceriler*” teması altında en çok “*Okul içi arkadaş gruplarına üye olma*” ve “*Sosyal ilişkileri ayırt etme ve uyum sağlama*” (n=4) kodu öne çıkmıştır.

Görev yeri değişen okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecini kolaylaştıran yetkinlik alanlarına ilişkin ikinci tema “*Uzmanlık bilgisi*” temasıdır. “*Uzmanlık bilgisi*”

teması "Gözlem yapma yeterliliği" (n=12) koduna ilişkin örnek olabilecek katılımcıların görüşleri arasından bir alıntı şöyledir:

"Okul üyelerini gözlemek onları daha doğal olarak tanıma fırsatı buldum. Kim nedir nasıl davranıyorsa olaya duruma göre davranışta bulunuyoruz. Mesela okula ilk geldiğimde çok sert olan bir öğretmenimin ilerleyen zamanlarda kalbinin çok yumuşak olduğunu sadece dış görünüşünde sert olduğunu anladım."(Y4)

Görev yeri değişen okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecini kolaylaştıran yetkinlik alanlarına ilişkin dördüncü tema 'İnsan ilişkilerini önemseme' temasıdır. 'İnsan ilişkilerini önemseme' teması 'Çevredeki okul yöneticileri ziyaretleri' (n=12) koduna ilişkin örnek olabilecek katılımcıların görüşleri arasından bir alıntı şöyledir:

"Çevre okul yöneticilerini ziyaret etmem süreci daha kolay hale getirdi çünkü yakınımızda bulunan lise türü okullarının olması buradan mezun olan çocukların orada okuması velilerin aynı olması beni bazı konularda uyardıkları süreç içerisinde işimi kolaylaştırdı diyebilirim." (Y9)

Okul yöneticilerinin 'Teşvik çabası' teması kapsamı ile ilişkili görüşlerini ifade ettikleri görülmüştür. 'Teşvik çabası' teması 'Olumlu davranışı sözel takdir etme' (n=15) koduna ilişkin örnek olabilecek katılımcıların görüşleri arasından bir alıntı şöyledir:

"Okulda her önemli ve öğrenci yararına olan işi takdir etmeye çalışıyorum. Bir kişiyi takdir etmek onu mutlu eder. 24 Kasım öğretmenler günü için 3 öğretmenime velilerin yazmış olduğu mesajları tüm okulun önünde tören günü okudum. Bende onları tebrik ettim. Bu onlar için çok güzel bir duygu olduğunu dile getirdiler."(Y11)

Okul yöneticilerinin 'Sosyal beceriler' teması kapsamı ile ilişkili görüşlerini ifade ettikleri görülmüştür. 'Sosyal beceriler' teması 'Okul içi arkadaş gruplarına üye olma' (n=4) koduna ilişkin örnek olabilecek katılımcıların görüşleri arasından bir alıntı şöyledir:

"Okul içi arkadaş gruplarına sigara içen içmeyenlerle sohbet ediyorum. Farklı zümreler oluyor onlarla, din kültürü öğretmenimiz geliyor onunla sohbet ediyoruz, ya da farklı sendikalardan arkadaşlarla iletişim kuruyoruz, yapılan organizasyonlara önemli bir işimiz yoksa katılmaya çalışıyorum." (Y16)

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Sosyalleşme Sürecinde Bireysel Gereksinimleri

Görev yeri değişen okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecinde bireysel gereksinimler ilişkin dört tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar içinde en fazla açıklama yapılan tema 'Sosyal niteliklerin önemsenmesi' temasıdır (n=16). Diğer temaların görüş sıralamasına göre ise

‘Örtük bilginin Açığa Çıkarılması’(n=15), "Bilgi paylaşımı gereksinimi " (n=11) ve " Mesleki yeterliliği geliştirme " (n=8) temalardır. ‘Sosyal niteliklerin önemsenmesi’ teması altında "Sosyal kültürel ve sanatsal faaliyetler düzenleme, Sosyal ilişkileri geliştirme" kodları oluşturulmuştur. ‘Sosyal niteliklerin önemsenmesi’ teması altında en çok "Sosyal faaliyetler düzenleme” (n=11) kodu öne çıkmıştır. ‘Örtük bilginin Açığa Çıkarılması’ teması altında "Okula ilişkin kayıtları tutma, Farklı kaynaklardan veri toplama, Eski okul yöneticisi tarafından bilgi aktarımı/ oryantasyon süreci geçirme ‘ kodları oluşturulmuştur.‘Örtük bilginin açığa Çıkarılması’ teması altında en çok ‘Okula ilişkin kayıtları tutma’(n=6) kodu öne çıkmıştır. ‘Bilgi paylaşımı gereksinimi’ teması altında " Okulun yapısına ve çevresine ilişkin bilgi aktarımı, Brifing ve toplantı yapılması, Veli toplantıları ile bilgi toplama " kodları oluşturulmuştur. ‘Bilgi paylaşımı gereksinimi’ teması altında en çok ‘Brifing ve toplantı yapılması ve Veli toplantıları ile bilgi toplama" (n=4) kodları öne çıkmıştır. ‘Mesleki yeterliliği geliştirme’ teması altında " Hizmetiçi eğitim, gözlem yapma, ön araştırma yapma, bireysel görüşmeler yapma" kodları oluşturulmuştur. ‘Mesleki yeterliliği geliştirme’ teması altında en çok ‘gözlem yapma’ ve ‘bireysel görüşmeler yapma’ (n=3) kodları öne çıkmıştır.

Görev yeri değişen okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecinde bireysel gereksinimlere ilişkin ilk tema ‘Sosyal niteliklerin önemsenmesi’ temasıdır. ‘Sosyal niteliklerin önemsenmesi’ teması "Sosyal faaliyetler düzenleme” (n=11) koduna ilişkin örnek olabilecek katılımcıların görüşleri arasından bir alıntı şöyledir:

‘‘Öğretmenler bir etkinlik yaptığında yönetici olarak öğretmeni takdir etmeye çalışıyorum. Öğretmen arkadaşların göreve başladığı ilk günü kutlama yaptım. Öğretmenler gününde öğretmenlere yemek düzenledim ve onlara küçük hediyeler verdim.’’(Y5)

Okul yöneticilerinin ‘‘Örtük bilginin Açığa Çıkarılması’ teması kapsamı ile ilişkili görüşlerini ifade ettikleri görülmüştür. ‘Örtük bilginin Açığa Çıkarılması’ teması ‘‘Okula ilişkin kayıtları tutma’’ (n=6) koduna ilişkin örnek olabilecek katılımcıların görüşleri arasından bir alıntı şöyledir:

‘‘Her okul müdürünün göreve başladığı ilk günden itibaren bir defter tutması sonra ki okul yönetimine neler yaptığını ve gelecek ile ilgili neler planladığını anlatmalıdır. Okulun yapısına ve çevresine ilişkin bilgiler bana düzgün aktarılmadı. Ancak okulda sene başında eksiklikleri nelerdir gibi bir rapor düzenlenmesi gelecek olan okul yöneticisinin işini kolaylaştırır.’’(Y6)

Okul yöneticilerinin “*Bilgi paylaşımı gereksinimi*” teması kapsamı ile ilişkili görüşlerini ifade ettikleri görülmüştür. “*Bilgi paylaşımı gereksinimi*” teması “*Brifing ve toplantı yapılması*” (n=4) koduna ilişkin örnek olabilecek katılımcıların görüşleri arasından bir alıntı şöyledir:

“Eski müdürden yeni müdüre devir teslim töreni düzenlenebilir. Okulun yapısına ve çevresine ilişkin bilgiler bana eski okul müdürü tarafından brifing verilerek yapılabilir.”(Y13)

Son tema olarak okul yöneticilerinin “*Mesleki yeterliliği geliştirme*” teması kapsamı ile ilişkili görüşlerini ifade ettikleri görülmüştür. “*Mesleki yeterliliği geliştirme*” teması “*Gözlem yapma*” (n=3) kodlarına ilişkin örnek olabilecek katılımcıların görüşleri arasından bir alıntı şöyledir:

“Okulun yapısına ve çevresine ilişkin bilgiler gözlem yoluyla elde etmek kişiye daha hakim olmasını sağlayacaktır. Öğrenci ile bilgiler ben mesela erken gelirim okula öğrenciyi doğal ortamında gözlemlemek en güzeli.”(Y17)

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Sosyalleşme Sürecinde Kullandığı Başa Çıkma Stratejileri

Görev yeri değişen okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecinde kullandığı başa çıkma stratejilerine ilişkin beş tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar içinde en fazla açıklama yapılan tema “*Personel ile etkileşimi başlatma*” (n=21) temasıdır. Diğer temaların görüş sıralamasına göre ise “*Sorunları değerlendirme*” (n=10), “*Okul-aile işbirliği yapma*” (n=7), “*Personelin mesleki gelişimi*” (n=5) ve “*Bilgi yönetimi*” (n=6), temalardır. “*Personel ile etkileşimi başlatma*” teması altında “*Ortak karar verme, Görüş alışverişinde bulunma, Bireysel görüşmeler yapma, Etkili iletişimi kurma, Müdür yardımcısından destek alma ve sosyal etkinlikler düzenleme*” kodları oluşturulmuştur. “*Personel ile etkileşimi başlatma*” teması altında en çok “*Bireysel görüşmeler yapma*” (n=13) kodu öne çıkmıştır. “*Sorunları değerlendirme*” teması altında “*Gözlem yapma ve Öğretmenlerle toplantılar düzenleme*” kodları oluşturulmuştur. “*Sorunları değerlendirme*” teması altında en çok “*Öğretmenlerle toplantılar düzenleme*” (n=8) kodu öne çıkmıştır. “*Okul-aile işbirliği yapma*” teması altında “*Veli ziyaretleri yapma, Veli desteği alma ve Veli toplantıları düzenleme*” kodları oluşturulmuştur. “*Okul-aile işbirliği yapma*” teması altında en çok “*Veli toplantıları düzenleme*” (n=7) öne çıkmıştır. “*Personelin mesleki gelişimi*” teması altında “*Bilgilendirmeler yapma, Uzmanlık yardımı alma, Akademik başarı için etkinlik düzenleme ve Hizmetiçi eğitim düzenleme*” kodları oluşturulmuştur. “*Personelin mesleki gelişimi*” teması altında en çok “*Hizmetiçi eğitim düzenleme*” (n=20) kodu öne çıkmıştır. “*Bilgi yönetimi*” teması altında “*Okul aile birliği ile sorunu çözme, beklentileri belirleme*

(Anket) ve Okulla ilgili veri toplama” kodları oluşturmuştur. ‘Bilgi yönetimi’ teması altında kodlar eşit şekilde öne çıkmıştır.

Okul yöneticilerinin ‘Personel ile etkileşimi başlatma’ teması kapsamı ile ilişkili görüşlerini ifade ettikleri görülmüştür. ‘Personel ile etkileşimi başlatma’ teması ‘Bireysel görüşmeler yapma’ (n=13) koduna ilişkin örnek olabilecek katılımcıların görüşleri arasında bir alıntı şöyledir:

‘Bir de ilk başlarda onlarla kısa kısa birebir yaptığım görüşmeler çok yardımcı oldu. Çünkü onların istekleri ve görüşleri konusunda kimin neler yapmak istediği, okulu ve kendi işine verdiği önemi rahatlıkla anladım.’(Y12)

Okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecinde kullandığı başa çıkma stratejileri konusundaki ikinci tema ‘Sorunları değerlendirme’ temasıdır. ‘Sorunları değerlendirme’ teması ‘Öğretmenlerle toplantılar düzenleme’ (n=8) koduna ilişkin örnek olabilecek katılımcıların görüşleri arasında bir alıntı şöyledir:

‘Okul içinde öğretmen arkadaşlarla bir araya gelerek toplantılar düzenledim onların fikirlerini almaya çalıştım. Bunu görünce daha hoşlarına gitti ve beni daha kolay kabullendiklerini düşünüyorum. Bu süre içinde öğretmen arkadaşlarla özel günlerde bir araya gelip yemek etkinlikleri düzenledik.’(Y9)

Okul yöneticilerinin sosyalleşme sürecinde kullandığı başa çıkma stratejileri konusundaki üçüncü tema ‘Okul-aile işbirliği yapma’ temasıdır. ‘Okul-aile işbirliği yapma’ teması ‘Veli toplantıları düzenleme’ (n=4) koduna ilişkin örnek olabilecek katılımcıların görüşleri arasında bir alıntı şöyledir:

‘Sorunları ortadan kaldırmak için okulda olan tüm veli toplantılarına katıldım. Okulda yapacağımız etkinlikleri neler planladığımızı onlara anlattım. İlk başta onlarda sıkıntılarını dile getirdiler.’(Y15)

Okul yöneticilerinin ‘Bilgi yönetimi’ teması kapsamı ile ilişkili görüşlerini ifade ettikleri görülmüştür. ‘Bilgi yönetimi’ teması ‘Okul aile birliği ile sorunu çözme’ (n=2) koduna ilişkin örnek olabilecek katılımcıların görüşleri arasında birkaç alıntı şöyledir:

‘Okul içinde velilerle ilgili bir sorun olursa okul aile birliği ile toplantı yaparak sorunu çözüyorum. Başarıyı artırmak adına eksik ve zayıf yönlerimizi belirledik.’(Y8)

Okul yöneticilerinin ‘Personelin mesleki gelişimi’ teması kapsamı ile ilişkili görüşlerini ifade ettikleri görülmüştür. ‘Personelin mesleki gelişimi’ teması ‘Hizmetiçi eğitim düzenleme’ (n=2) koduna ilişkin örnek olabilecek katılımcıların görüşleri arasında bir alıntı şöyledir:

‘İlk önce bir liste hazırladık. Herkesin ilgi duyduğu alanı ve en çok tercih edilen konuları belirledik. Okul içinde her ayın ilk Perşembe günü okul dağılınca ders saati dışında hizmetiçi eğitim planı oluşturduk. İlk konuyu ben anlattım. Bu sunumdan sonra dört öğretmenim sınıfının takım çalışma dizaynını benim anlattığım duruma göre değiştirdi....Cumhuriyet bayramı, hayvanlar günü on kasım töreni, öğretmenler günü yemeğine katılım tam oldu bu da benim şuna kadar yaptığım işlerin doğru yönde olduğumu gösteriyor.’’(Y10)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Görev yeri değişen okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecinde karşılaştıkları sorunları, süreç içerisinde kullandığı başa çıkma stratejileri, kullandığı yetkinlik alanları ve bireysel gereksinimleri incelenmeye çalışılmıştır. Görev yeri değişen okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecinde en çok’’İletişim sorunu’’ teması altında ‘’okul üyelerini tanımanın uzun zaman alması’’ ve ‘’Yapısal sorunlar’’ teması altında ‘’okulun güncel ve doğru bilgilerine erişememe’’ kodları öne çıkmıştır. Balcı, Baltacı, Fidan, Cereci ve Acar (2012) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin okuldaki sosyalleşmelerinin genellikle informal kesintili bireysel çabalarla ilerlediği, okuldaki sosyal gruplarla özdeşleştiklerini ve daha fazla rol davranışı sergilediklerini göstermiştir. Memduhoğlu’na (2008) göre örgüte yeni katılan bireylerin sosyalleştirme süreçleri standart, belli bir zaman dilimi içerisinde belirli sürelerle kısıtlı ve pek çok işlevi olmayan eğitim programları ile geçiştirilmektedir. Alan yazın ve bu araştırmanın bulgularına göre görev yeri değişen okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme dönemlerinde sorun yaşamalarının nedeni yöneticilerin okul işleri dışında yapılacak başka işlerinin yoğun olması ve buna bağlı il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin toplantılarının sık olması, okul üyeleri ile başlangıçta sosyal ilişkilerinin mesafeli olması olabilir. Okul üyelerinin sayılarının fazla olması okul yöneticileri tarafından üyelerin tanınmasının uzun zaman almasını sağlayabilir. Ayrıca okullarda göreve başlamadan önceki eski okul müdüründen görevi devir teslimi yapılmaması bilgiye ulaşmada sıkıntılar yaşamalarına neden olabilir.

Görev yeri değişen okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecini kolaylaştıran yetkinlik alanlarında en çok ‘’Uzmanlık bilgisi’’ teması altında ‘’Gözlem yapma yeterliliği’’, kodu öne çıkmıştır. Demirbilek’in (2009) araştırma bulgularına göre işe alıştırma programları okul müdürlerinin örgüt içindeki yerini, örgütün işleyişini tanımasına yardımcı olmakta yapacağı işin ne derece önemli olduğu kendini örgütün bir parçası hissetmesi ve böylelikle yeni

işinde başarılı olması ve ilerleyen süreçlere uyumunu kendini geliştirmede engel olan korku ve endişelerinin üstesinden gelmesine yardımcı olan bir süreç olabilmektedir. Sayce ve Lavery'e (2013) göre okul müdürlerinin göreve başladıklarında mesleki ve sosyal gereksinimlerini karşılaması zaman almakta, bu duruma hazırlık programları ve sosyalleşme sürecinde yöneticilerin gereksinimlerinin pratik yollarla karşılaması ile destek sağlanabilir. Theodosiu ve Karagiorgi'nin (2017) bulguları profesyonel sosyalleşmenin kişilerin yetenekleri, bilgi, resmi ve resmi olmayan deneyimleri kazanması açısından okul müdürleri için devamlı ve çift taraflı bir süreç olduğunu göstermektedir. Mevcut bulguların nedeni okul yöneticilerinin meslekleri ile ilgili ayrıntıları, okuldaki sorumlulukları ve meslekleri ile ilgili mevzuatı iyi bilmelerinin görev yeri değişikliklerinde katkı sağlamasından kaynaklanabilir. Ayrıca okul yöneticilerinin okullarındaki sosyal etkinliklere katılmaları ve meslektaşları ile iyi ilişkiler içinde olmaları süreci olumlu yönde etkileyebilmektedir.

Görev yeri değişen okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecinde bireysel gereksinimlerinde en çok "Sosyal niteliklerin önemszenmesi" teması altında "okul üyeleri ile iletişim kurma" ortaya çıkmıştır. Memduhoğlu'na (2008) göre örgüte yeni katılan bireylere standart, belli bir zaman dilimi içerisinde belirli sürelerle kısıtlı ve pek çok işlevi olmayan eğitim programları ile geçirilmektedir. Oyman ve Turan'a (2014) göre göreve yeni atanan okul müdürleri okul müdürlüğüne hazırlık programının ders içeriklerinde en çok ikna ve iletişim ardından okulun finansal yönetimin derslerine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Demirebilek'in (2009) araştırma bulgularına göre işe alıştırma programları yeni çalışanın örgüt içindeki yerini, örgütün işleyişini tanımasına yardımcı olmakta yapacağı işin ne derece önemli olduğu kendini örgütün bir parçası hissetmesi ve böylelikle yeni işinde başarılı olması ve ilerleyen süreçlere uyumunu kendini geliştirmede engel olan korku ve endişelerinin üstesinden gelmesine yardımcı olmaktadır. Alan yazın ve bu araştırmanın bulgularının doğrultusunda okul yöneticilerinin daha çok sosyal kültürel ve sanatsal faaliyetler düzenleyerek örgütsel sosyalleşme sürecini geçirdikleri söylenebilir.

Görev yeri değişen okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecinde kullandığı başa çıkma stratejilerinde en çok "Personel ile etkileşimi başlatma" teması altında "bireysel görüşmeler yapma" öne çıkmıştır. Oyman ve Turan'ın (2014) araştırmasına göre sosyalleşme sürecinde alacakları eğitimin, yetersiz kaldıkları noktaların tamamlanmasında, mesleğe atanmadan önce verimli bir uygulama deneyiminin yaşanmasında, yeni neslin ihtiyaçlarını analiz etmek adına iletişim becerilerinin ön plana çıkarılmasında, kendi yetki sınırları içerisinde farklılık yarattığı bulunmuştur. Erdoğan'ın (2012) araştırmasına göre ise örgütsel sosyalleşme

ile kolaylaştırıcı bürokrasi arasında pozitif yönde orta düzeyde, engelleyici bürokrasi ile arasında negatif yönde küçük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bulgular örgütsel sosyalleşme stratejilerinin insan ilişkileri odaklı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Balcı, Baltacı, Fidan, Cereci ve Acar'a (2012) göre okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşmeleri genellikle informal kesintili bireysel çabalarla ilerlemekte, okuldaki sosyal gruplarla özdeşleşmekte ve daha fazla rol davranışı sergilemektedirler. Alan yazın ve bu araştırmanın bulgularına göre birebir görüşmelerin tercih edilmesinin nedeni kişileri tanınmada hızlı hareket edilmesi ve doğru bilgiye daha çok ulaşılması olabilir. Bu şekilde iletişimi güçlendirilmesinden kaynaklanabilir.

Sonuç

Görev yeri değişen okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak şu sonuçlara varılmıştır:

1. Görev yeri değişen okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecinde yaşadıkları sorunların başında okul üyelerini tanımanın uzun zaman alması ve okula ait güncel ve doğru bilgilere ulaşamama nedenleri ortaya çıkmıştır.

2. Görev yeri değişen okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecini kolaylaştıran yetkinlik alanlarından olumlu davranışı sözel takdir etme, mevzuat bilgisi, yönetim deneyimi ve çevre okul yöneticilerini ziyaret alanlarına yönelme olduğu görülmüştür.

3. Görev yeri değişen okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecinde bireysel gereksinimleri olarak sosyal kültürel ve sanatsal faaliyetler düzenleme, okula ilişkin kayıtları tutma /dosya hazırlama, brifing ve toplantı yapılması ve veli toplantıları düzenleme gibi konulara ihtiyaç duydukları görülmüştür.

4. Görev yeri değişen okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecinde kullandığı başa çıkma stratejileri olarak bireysel görüşme yapma, veli toplantıları düzenleme, öğretmenlerle toplantılar düzenleme uygulamalarına daha çok başvurdukları görülmüştür.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına bakılarak uygulayıcılar için şu önerilerde bulunmak mümkündür:

1. Görev yeri değişen okul yöneticilerinin okula uyumunu daha hızlı sağlaması için okuluna daha fazla zaman ayırmalı, yaşanan sıkıntılar dikkate alınarak örgütsel sosyalleşme programlar hazırlanmalıdır.

2. İlçe Milli eğitim müdürlüğü tarafından Okul yöneticilerinin atandığı kurumdaki personel ile ilişkilerini geliştirmeleri bakımından tanışma törenleri ve sosyal etkinlikler düzenlenmelidir.

3. Görev yeri değişen okul yöneticisi atandığı kurumdaki eski okul müdür ile birlikte belirli bir süre birlikte çalışılarak sosyalleşme sürecini daha başarılı geçirmesi sağlanabilir.

4. Okul yöneticilerine sosyalleşme sürecini kolaylaştırma adına hizmet için eğitim seminerleri düzenlenmelidir.

Kaynakça

- Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi (7. Baskı)*. Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayım.
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel sosyalleşme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balcı, A., Baltacı, A., Fidan T., Cereci, C. ve Acar, U. (2012). Örgütsel sosyalleşmenin, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlık ilişkisi: ilköğretim okulu yöneticileri üzerinde bir araştırma. *Eğitim Bilimleri Dergisi- Uluslararası e-dergi*. 2 (2), 47-74
- Bursalıoğlu, Z. (1998). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış, Pegem Yayıncılık: Ankara
- Çalık, C.(2006). Örgütsel sosyalleşme sürecinde eğitimin değişen rolü ve önemi. Ankara. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 1-10.
- Deal T. E.,Chatman R.V. (1994), Learning the ropesalone: socializing new teachers, In P. Hallinger& B. Habschmidt (Eds.), *LeadershipandSchollCulture*, 71-79.
- Demirbilek, T. (2009). Örgütsel sosyalleşmede işe alıştırma eğitiminin yeri ve önemi. Dokuz Eylül Üniversitesi, *İ.İ.B.F., Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bölümü*. 12(18), 354-374.
- Demirkart, M. (2015).*İlköğretim okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme düzeyleri*(İstanbul ili Sultanbeyli İlçesi). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Erdoğan, U. (2012). *İlköğretim okullarının bürokratik yapıları ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişki* (Malatya İli Örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Malatya Üniversitesi, Malatya.
- Kartal, S. (2005).İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşmeleri. *Ege Eğitim Dergisi*.6(2), 99-112.
- Kartal, S. (2007). *Eğitimde örgütsel sosyalleşme*. Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Kuşdemir, Y. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme sürecinde sosyalleşme stratejilerini kullanma becerileri* (Kırıkkale İli Örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Memduhoğlu, Hasan B. (2008). Örgütsel sosyalleşme ve türk eğitim sisteminde örgütsel sosyalleşme süreci. *Yüzüncüyıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(2), 137-153.
- Oyman, N. ve Turan, S.(2014). Yeni atanan okul yöneticilerinin okul müdürlüğüne hazırlık ve yetiştirme programlarına ilişkin düşünceleri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1 (1), 1-26.
- Öğretir, M. (2013). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

- Sökmen, A. ve Tarakçıoğlu, S. (2008). Otel işletmelerinde örgütsel sosyalleşme düzeyi boyutlarının ölçülmesine yönelik bir araştırma. *Journal of Management and Economics Research*, 6(9), 37-52.
- Theodosiu, V. ve Karagiorgi, Y. (2017). Kıbrıs'taki ilkokul müdürlerinin profesyonel sosyalleşmesi ve liderlik gelişimi. *International Journal of Leadership in Education*, 20 (6), 661-681, DOI: 10.1080/13603124.2015.1073360
- Uğurlu, Z., Kırıl, E. ve Aksoy, G. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin sosyalleşmesinde kullandıkları örgütsel sosyalleşme strateji ve taktikleri. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, ss: 27-29, Antalya-Turkey www.iconte.org
- Vural, F. (2015). *İlkokul ve ortaokul yönetici ve öğretmen örgütsel sosyalleşme düzeylerinin incelenmesi (İzmir İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, İzmir.
- Yıldız, K. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerin örgütsel sosyalleşme sürecinde sosyalleştirme stratejilerini kullanma düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 333 - 355.

Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı'nın 60-72 Aylık Çocukların Fen Eğitiminde Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

Öğr. Gör. Esra DOĞANAY KOÇ
Uşak Üniversitesi Ulubey Meslek Yüksekokulu
dgnyesra1991@gmail.com

Prof. Dr. Gülden UYANIK
Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi
guyanik@marmara.edu.tr

Özet

Bu araştırmada, "Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı"nın 60-72 aylık çocukların fen eğitiminde problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı'nın geliştirilmesinde, eğitimde program geliştirme tasarım ve modellerinden destek alınmıştır. Nicel veri toplama yönteminden yararlanılan araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Uşak ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı ilköğretim bünyesinde yer alan anasınıflarında öğrenim gören 60-72 aylık çocuklar oluşturmuştur. Çalışma, deney grubunda 31, kontrol grubunda 31 çocuk olmak üzere toplam 62 çocuk ile yürütülmüştür. Araştırmada, nicel veriler çocuklara uygulama öncesi ve sonrası uygulanan "Fen Eğitiminde Problem Çözme Ölçeği" ile elde edilmiş ve elde edilen veriler istatistiksel analizler kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı'nın 60-72 aylık çocukların fen eğitiminde problem çözme becerilerine olumlu yönde etki ettiği gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, Fen eğitimi, Problem çözme becerisi, Fen temalı resimli çocuk kitabı

Abstract

In this study, it was aimed to examine the effect of the "Journey to Science with Children's Books Teacher Education Program" on the problem solving skills in science education of 60-72 months old children. In the development of the Journey to Science with Children's Books Teacher Education Program, support was received from the design and models of curriculum development in education. The study group of the research, which used the quantitative data collection method, consisted of 60-72 months old children studying in kindergartens in the socio-economically disadvantaged primary school affiliated to the Ministry of National Education in the province of Uşak in the 2021-2022 academic year. The study was carried out with a total of 62 children, 31 children in the experimental group and 31 children in the control group. In the study, quantitative data were obtained with the "Problem Solving Scale in Science Education" applied to children before and after the application, and the obtained data were analyzed using statistical analysis. In the light of the results obtained from the research, it was observed that the Journey to Science with Children's Books Teacher Education Program had a positive effect on the problem solving skills in science education of 60-72 months old children.

Keywords: Preschool, Science education, Problem solving skill, Science-themed children's picture book

Giriş

Günümüz eğitiminde yeni ve çağdaş programların etkili yürütülebilmesi için öncelikle geçmiş süreçte yer alan düşünürlerin söylemleri göz önünde bulundurulmalıdır. Piaget'e göre aktif öğrenmenin temel ilkesi "Anlamak keşfetmektir ya da yeniden keşfetmekle yeniden oluşturmaktır ve gelecekte yalnız tekrarlamaya değil, üretmeye ya da yaratmaya yetenekli bireyler yetiştirmek isteniyorsa bu tür zorunluluklara katlanmak gerekecektir" şeklindedir (Piaget, 1992 s.9). Yani çocuklara ezber bilgilere esir olmak yerine düşünme becerileri kazandırılmalıdır. Esir kavramı; *"yaptığı işlerde kendi fikirlerini değil; başkalarının fikirlerini ifade eden insan"* şeklinde tanımlanırken düşünme; *"bir engele, zorluğa karşı koymak, onu yenmek için en iyi yolları arama ihtiyacından doğarak ulaşılabilecek sonuç hakkında planlar kurmak, hayal etmek, atılacak adımları ve bunların sıra ve düzenlerini belirleme işleridir"* şeklinde tanımlanmıştır (Dewey, 2019 s.35-107). Çocuklarda düşünme becerisini canlı tutmak ve aktif öğrenme ortamı oluşturmak için öncelikle okul öncesi dönemde çocuklara günlük yaşama hazırlayıcı nitelikte bilimsel çalışmaların yer aldığı fırsatların oluşturulması gerekmektedir. Günlük yaşam fırsatları içinde en etkili yol fen eğitimi ile yapılmaktadır.

Fen eğitimi açısından okul öncesi eğitim genel olarak çocukların formal ve informal yollarla öğrenmelerinin desteklediği bir alandır. Bu dönemde fen eğitimi, çocuğun merak ve deneyimlerinden yola çıkarak sistemli bir şekilde hazırlanan programlar ve günlük hayatta plansız gerçekleşen bilimsel aktiviteler ile sağlanmaktadır (Kuru ve Akman, 2017). Son zamanlarda ise, fen eğitiminde kullanılan farklı yöntem ve teknikler dikkat çekmekte ve resimli çocuk kitaplarının çok sıkça kullanıldığı gözlenmektedir.

Erken çocukluk döneminde çeşitli resimli çocuk kitaplarında tek bir kelimenin çoklu kullanım durumlarına tanıklık ederek anlamın genişliğini fark ettirmek amacıyla etkili bir yöntem olarak kullanılmaktadır. Ayrıca kelime dağarcığı ve anlam çeşitliliği, çocukların metinleri anlama becerilerini geliştirmelerine ve gelecekteki öğrenme deneyimleri aracılığıyla bilgiyi aktarmalarına yardımcı olmada bir başka önemli rol oynamaktadır (Okyay ve Kandır, 2017). Mevcut çok çeşitli yüksek kaliteli çocuk edebiyatı, fen içeriğini anlamlı bir bağlamda öğretirken okuduğunu anlama stratejilerini modellememize de yardımcı olabilmektedir (Ansberry ve Morgan, 2007 p.2-6). Okul öncesi dönemde önemli görülen fen temalı bilgi veren resimli çocuk kitapları çocuklara iki farklı türde sunulabilmektedir. Bunlardan birincisi doğrudan bilgi veren fen temalı resimli çocuk kitaplarıdır. Bu kitaplar çocuklara doğrudan bilgi vermeyi ve verilecek bilgiye uygun bilimsel içerikli resimler sunmayı hedeflemektedir

(Günşen, 2021 s.146-147). İkincisi ise öyküleştirilmiş fen temalı bilgi veren resimli çocuk kitaplarıdır. Bu kitaplarda ise, bilimsel kavramlar genellikle örtüktür ve kavramlar bir öykü içerisinde verilmektedir. Bu nedenle öğretmenler kavramları çocuklara açık hale getirmelidir (Ansberry ve Morgan, 2007 p.2-6). Bu kitapların kullanımında ise çocukların aktif katılım sağladığı farklı okuma tekniklerinden yararlanılmalıdır.

Eski dönem eğitim anlayışlarına baktığımızda çocukların aktif olmaları önemli olmazken “çocuklar doğru eğitim aldıklarında yetişkin gibi davranabilen ve onlar gibi öğrenebilen küçük yetişkinler olurlar” anlayışı ve “hikâye zamanında öğrenciler sessizce oturmalı, hikâyeyi dinlemeli, saygılı olmalıdır” yaklaşımı ön planda olmaktadır (Trawick-Smith, 2018 s.15). Oysa ki günümüzde artık bu anlayış yerini etkileşimli kitap okumaya bırakmıştır. Artık çocukların yetişkin olarak değil çocuk olarak vakitlerini geçirmeleri, öğrenmeleri, merak ettiklerini sorabilmeleri ve etkileşime girebilmeleri yani eğitim sürecine aktif katılım göstermeleri beklenmektedir. Çünkü kalıcı öğrenmelerin bu şekilde gerçekleşebileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda günümüz yüzyılında gerekli becerilerinde sağlanması ancak bu yöntemlerle gerçekleşebilmektedir. Okul öncesi eğitim sınıflarında da genel olarak öğretmenler öğretecekleri konu veya kavramlara ilk girişi resimli çocuk kitapları aracılığıyla yapmaktadır. Bu şekilde gün içerisinde öğrenmeyi kolaylaştıracak kelime dağarcığı hazır hale gelerek etkinlikler daha anlamlı hale dönüştürülebilmektedir.

Whitehurst ve arkadaşları, etkileşimli okuma adı verilen bir paylaşımlı okuma programının okul öncesi çocukların dil becerilerinde önemli değişiklikler üretebileceğini savunmaktadır. Etkileşimli okuma, yetişkinlerin genellikle çocuklara kitap okuma biçimindeki çeşitli değişiklikleri içermektedir. Bu değişikliklerin merkezinde rollerde bir değişiklik bulunmaktadır. Geleneksel okuma sırasında, yetişkin okumakta ve çocuk dinlemektedir. Ancak etkileşimli okumada çocuk hikâye anlatıcısı olmayı öğrenmektedir. Etkileşimli kitap okuma da yetişkin aktif bir dinleyici rolünü üstlenmekte, sorular sormakta, bilgi eklemeleri yapmakta ve çocuğu resimli kitaptaki materyalin açıklamalarının karmaşıklığını artırmaya teşvik etmektedir. Bir çocuğun kitaba verdiği yanıtlar, övgü ve tekrar yoluyla teşvik edilmekte ve daha karmaşık yanıtlar, çocuğun ifadelerinin genişletilmesiyle ve yetişkin okuma partnerinden gelen daha zorlayıcı sorularla teşvik edilmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Tüm bu yöntem ve teknikler kullanılarak okul öncesi dönemdeki çocukların gelecek eğitim hayatına ve yaşama daha etkili bir şekilde hazır olmaları sağlanabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle programın günlük yaşamda etkili olan problem çözme becerisine de olumlu katkı sağlaması büyük önem taşımaktadır.

Fen eğitiminde problem çözme becerisi, çocukların aktif olarak katılım sağladıkları fen etkinlikleriyle öğrenilmekte ve geliştirilmektedir. Çocuk fen eğitimi aracılığıyla kendisini ve çevresini tanıyarak karşılaştığı problemlere yetişkin rehberliğinde çözüm önerileri getirme, gözlem yapma, merak, araştırma, ölçme, neden-sonuç ilişkisi kurma gibi süreçleri kullanarak problem çözme becerilerinin geliştirilmesini sağlamaktadır (Ünal ve Akman, 2006; Ünal ve Aral, 2010).

Bu noktadan hareketle öncelikli olarak okul öncesi dönemdeki çocukların fen eğitiminde problem çözme becerilerini geliştirebilmek adına etkili bir program oluşturarak öncelikle okul öncesi öğretmenlerinin 21. yy döneminde önemli görülen fen eğitimi alanında desteklemesi gerekmektedir. Ayrıca 60-72 aylık çocukların fen alanındaki gelişimlerinde onlara ihtiyaçları olan fen eğitiminde problem çözme becerilerini kitaplar aracılığıyla farkındalık oluşturarak fen etkinlikleri ile somutlaştırarak bu becerileri kullanmalarını sağlama temelli bir bakış açısıyla fen etkinliklerini tanımalarını, sevmelerini, bilimsel kavramları öğrenmelerini ve bu kavramları zihinlerinde derinleştirebilmelerini böylece de fen eğitiminde problem çözme becerilerine sahip olma imkânını sağlayan bir eğitim programı geliştirilmesine gereksinim duyulmaktadır. Bu nedenle yapılan çalışmada tüm dünyada araştırmalara konu olan etkileşimli kitap okuma ile yapılan fen uygulamaları gibi yeni ve çağdaş bir yaklaşımın okul öncesi dönem çocuklarının fen eğitiminde problem çözme becerilerine ne düzeyde etkilediği araştırılmak istenmektedir. Bu kapsamda çalışmanın temel amacı, Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı'nın 60-72 aylık çocukların fen eğitiminde problem çözme becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı'nın 60-72 aylık çocuklara etkisinin incelendiği araştırmanın modeli 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde okul öncesi öğretmenlerine fen eğitiminde model niteliğinde olabilecek Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı geliştirilmektedir. İkinci bölümde Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı'nın deney ve kontrol grubunda bulunan 60-72 aylık çocukların, fen eğitiminde problem çözme becerilerine olan etkisi incelenmektedir.

Araştırmanın birinci bölümünde Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı'nın geliştirilmesi amacıyla öncelikle okul öncesi dönemde yapılan fen eğitim programlarının incelenmesi ve program hazırlanırken dikkat edilmesi gereken hususlar göz

önünde bulundurulmuştur. Rye ve Sparks (1998)'a göre de etkili bir eğitim programı oluşturabilmek için öncelikle kişilerinin konu ile ilgili yeterliliklerini tanımak, amaç ve hedefleri belirlemek gerekmektedir. Çünkü hedef kitleye uygun net amaç ve hedefleri olan ve hazırlama sürecinde de literatür ve uygun modeller baz alınarak hazırlanan programlar başarıya ulaşabilecektir (akt. Tuzcuoğlu, 2018 s.144). Bu doğrultuda Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı'nın geliştirilmesinde nitel araştırma yöntemi uygun bulunarak eylem araştırma deseni tercih edilmiştir. Eylem araştırma deseni; araştırmacıların hedefledikleri koşulları sağlamak için kişisel olarak dahil olduğu durumları tespit etmekten ziyade değiştirme odaklı bilgi topladıkları süreçlerdir. Bu araştırmalarda en çok önemli görülen husus ise katılımcıların da kendisini çalışmanın bir parçası olarak hissetmeleri ve başından sonuna kadar aktif bir şekilde katılım göstermeleridir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak ve Erkan Akgün 2014 s.19-20).

Araştırmanın ikinci bölümünde ise araştırmanın deney grubunda bulunan okul öncesi öğretmenlerine Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı'nın tanıtılması sonrasında deney grubunda bulunan okul öncesi öğretmenlerinin ve deney grubunda bulunan 60-72 aylık çocuklara program süresince öğrendikleri çocuk kitapları ile bilime yolculuk öğretmen eğitim programı uygulamaları, kontrol grubunda bulunan okul öncesi öğretmenlerinin ise normal eğitim öğretim sürecine devam etmeleri sağlanarak deney ve kontrol grubunda bulunan 60-72 aylık çocukların ön test ve son testlerindeki fen eğitiminde problem çözme becerileri belirlenmektedir. Bu nedenle araştırmanın bu bölümünde yarı deneysel desenlerden eşit olmayan gruplar ön test-son test-kontrol gruplu desen kullanılacaktır. Deneysel çalışmalarda, araştırmacıların en az bir bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkilerine bakılmakta ve deneysel araştırmalarla problem durumlarını tespit etmenin yanı sıra tespit edilen problem durumlarına çözümlerde bulunabilmektedir. Yarı deneysel desende bağımsız değişkenin etkisinin incelenmesi amacıyla, grup eşleştirmesi yapılarak biri deney, diğeri kontrol grubu olarak iki grup oluşturulmakta ve deney öncesi ve sonrası ölçümler her iki grupta da yapılmaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012 s.265-275). Araştırmada kullanılan eşitlenmemiş kontrol gruplu modelin simgesel görünümü Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1*Eşitlenmemiş Kontrol Gruplu Model*

Gruplar	Öntest	Deneysel İşlemler	Sontest
G ₁ Deney Grubu	O ₁	Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı	O ₂
G ₂ Kontrol Grubu	Fen Eğitiminde Problem Çözme Ölçeği	Genel Süreç	Fen Eğitiminde Problem Çözme Ölçeği

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında, Uşak ilinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında öğrenimlerine devam eden sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı 60-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmada birbirine denk gruplardan eş olasılıkla biri deney grubu ve diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma, deney grubunda 31 ve kontrol grubunda 31 çocuk olmak üzere toplam 62 çocuk ile yürütülmüştür. Deney grubuna Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise mevcut okul öncesi eğitim programına uygun öğretmenin seçtiği fen etkinlikleri uygulamaları yapılmıştır.

Tablo 2*60-72 Aylık Çocukların Demografik Özellikleri*

Grup	Demografik Özellikler	f	%	
Deney Grubu	Cinsiyet	Kız	20	64.5
		Erkek	11	35.5
		Toplam	31	100
	Anne Öğrenim Düzeyi	İlkokul	7	22.6
		Ortaokul	13	41.9
		Lise	8	25.8
		Üniversite	3	9.7
		Toplam	31	100
	Baba Öğrenim Düzeyi	İlkokul	4	12.9

Grup	Demografik Özellikler	f	%
Kontrol Grubu	Ailedeki Çocuk Sayısı	Ortaokul	19 61.3
		Lise	5 16.1
		Üniversite	3 9.7
		Toplam	31 100
		Tek çocuk	7 22.6
	İki çocuk	11 35.5	
	Üç çocuk	12 38.7	
	Dört ve daha fazla	1 3.2	
	Toplam	31 100	
	Cinsiyet	Kız	14 45.2
		Erkek	17 54.8
		Toplam	31 100
	Anne Öğrenim Düzeyi	İlkokul	9 29.0
		Ortaokul	12 38.7
		Lise	8 25.8
Üniversite		2 6.5	
Toplam		31 100	
Baba Öğrenim Düzeyi	İlkokul	6 19.4	
	Ortaokul	12 38.7	
	Lise	10 32.3	
	Üniversite	3 9.6	
	Toplam	31 100	
Ailedeki Çocuk Sayısı	Tek çocuk	3 9.7	
	İki çocuk	12 38.7	
	Üç çocuk	13 41.9	
	Dört ve daha fazla	3 9.7	
	Toplam	31 100	
Deney Grubu	Anne Öğrenim Düzeyi	İlkokul	7 24.1
		Ortaokul	13 44.8
		Lise	8 27.6
		Üniversite	1 3.4
		Toplam	29 100

	Toplam	29	100
Baba Öğrenim Düzeyi	İlkokul	4	13.8
	Ortaokul	18	62.1
	Lise	5	17.2
	Üniversite	2	6.9
	Toplam	29	100
Ailedeki Çocuk Sayısı	Tek çocuk	6	20.7
	İki çocuk	10	34.5
	Üç çocuk	12	41.4
	Dört ve daha fazla	1	3.4
	Toplam	29	100
Cinsiyet	Kız	12	41.4
	Erkek	17	58.6
	Toplam	29	100
Anne Öğrenim Düzeyi	İlkokul	8	27.6
	Ortaokul	11	37.9
	Lise	8	27.6
	Üniversite	2	6.9
	Toplam	29	100
Baba Öğrenim Düzeyi	İlkokul	5	17.2
	Ortaokul	12	41.4
	Lise	9	31.0
	Üniversite	3	10.4
	Toplam	29	100
Ailedeki Çocuk Sayısı	Tek çocuk	3	10.3
	İki çocuk	12	41.4
	Üç çocuk	11	37.9
	Dört ve daha fazla	3	10.3
	Toplam	29	100

Kontrol Grubu**Veri Toplama Araçları**

Araştırma verileri, 60-72 aylık çocukların uygulama öncesi ve sonrası problem çözme becerilerini ölçebilmek adına “Fen Eğitiminde Problem Çözme Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır.

Fen Eğitiminde Problem Çözme Ölçeği

Fen Eğitiminde Problem Çözme Ölçeği 2014 yılında Ünal ve Aral tarafından, 60-72 aylık çocukların fen eğitiminde problem çözme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, “Fen ve Doğa Olayları ile İlgili Problemler (FDP)” ve “Materyal Kullanımı ile İlgili Problemler (MKP)” olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek ilk aşamada 30 problem durumuna yer verilerek oluşturulmuş ve 174 çocuktan oluşan katılımcı gruba uygulanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda ise ölçekten 14 madde çıkarılarak 16 problem durumu ve bu problem durumlarını gösteren resimlere yer verilmiştir.

Ölçeğin puanlamasında; çocuk problem durumu için herhangi bir yanıt vermiyorsa ve yanlış bir çözüm öneriyorsa 0, bir çözüm üretiyor ancak probleme odaklanmada yanlışlık yapıyorsa 1, problem durumu ile ilgili bir çözüm üretiyor ancak bir sonraki basamakla ilgili bir düşünce üretmiyorsa 2, problem durumu ile ilgili tam bir çözüm üretiyorsa 3 puan şeklinde likert tipli bir değerlendirme yapılmaktadır. Yapılan değerlendirme sonucunda her sorudan elde edilen puanlar toplanarak toplam puanı elde edilmektedir.

Malatya il merkezindeki anaokullarına devam eden 60-72 aylık 174 çocuk basit tesadüfi örneklem ile seçilerek ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması yürütülmüştür. Geçerlik ve güvenirlik çalışması için seçilen çocukların %52’si kız ve %48’i erkek; %41,95’i ilk çocuk ve çocukların %61,5’i ise daha önce okul öncesi eğitim kurumuna devam etmemiştir. Toplam 174 çocuğa uygulanan “Fen Eğitiminde Problem Çözme Ölçeği” nden elde edilen veriler faktör analizi ile değerlendirilmiştir. Yenilenen faktör analizleri sonucunda geriye kalan 16 maddenin yüksek faktör yükleri ile iki faktöre dağıldığı ve ölçeğin iki boyutlu olduğu saptanmıştır. İki boyutun maddeleri incelenerek 16 madde tekrar alan uzmanları tarafından incelenmiştir. Uzman incelemeleri sonucunda, fen ve doğa olayları ile ilgili içeriğe sahip birinci boyut “Fen ve Doğa Olayları ile İlgili Problemler (FDP)” olarak ve materyal kullanımlı problem durumu çözme içeriğine sahip ikinci boyut “Materyal Kullanımı ile İlgili Problemler (MKP)” olarak isimlendirilmiştir. Faktör analizi sonuçlarına göre, “Fen ve Doğa Olayları ile İlgili Problemler” alt boyutu 9 farklı problem durumundan oluşmakta ve maddelerin yük değeri 0,417 ile 0,636 arasında ve toplam varyansın %22,05’ini açıkladığı görülmektedir. Ölçekte “Materyal Kullanımı ile İlgili Problemler” alt boyutu 7 maddeden oluşmakta ve maddelerin yük değeri 0,410 ile 0,719 arasında değişmekte ve toplam varyansın %18,08 ini açıkladığı gözlenmektedir. İki faktörün açıkladığı varyans %40,13’dür.

“Fen Eğitiminde Problem Çözme Ölçeği” nin yapı geçerliği için madde analizi ve her bir maddenin kendi faktörü için düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları da hesaplanmıştır.

Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları “Fen ve Doğa Olayları ile İlgili Problemler” için 0,319-0,472 ve “Materyal Kullanımı ile İlgili Problemler” için 0,302-0,424 arasında değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .75; bağımsız değerlendirmeceiler arası uyum .69; test tekrar test korelasyon katsayısı ise .96 olarak hesaplanmıştır. Bunun yanı sıra faktörlerin iç tutarlılık katsayılarına bakıldığında, formun “Fen ve Doğa Olayları ile İlgili Problemler” boyutu katsayısı .72, ve “Materyal Kullanımı ile İlgili Problemler” boyutu katsayısı .67 olarak saptanmıştır. Ölçek ile ilgili geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması ile çocukların fen eğitiminde problem çözme becerilerini ölçmede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır (Ünal ve Aral, 2014a).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmanın verileri, Marmara Üniversitesi Etik Kurulu kararından ve katılımcıların bilgilendirilmiş onamı alındıktan sonra toplanmış ve böylece olası etik problemlerin önüne geçilmesi amaçlanmıştır. 60-72 aylık çocuklara uygulanacak olan “Fen Eğitiminde Problem Çözme Ölçeği”, hakkında okul öncesi öğretmenleri ile görüşülerek araştırmacı tarafından uygulanacak ölçeklerin uygun şekilde yapılabilmesi için rahat ve sessiz bir ortam düzenlemeleri istenmiştir. Araştırma sürecine başlamadan önce 22 Ekim 2021 tarihinde deney grubunda bulunan okul öncesi öğretmenleri ile okul müdür ve yardımcısı eşliğinde Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı hakkında görüşülmüş, sürecin nasıl uygulanacağı anlatılmıştır. Uygulamalar için gerekli olabilecek tüm materyaller Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı’nın eğitim sürecine başlanmadan önce araştırmacı tarafından öğretmenlere iletilmiştir. Bu planlama doğrultusunda öğretmenler ertesi gün sınıflarında yapacakları uygulamalarda gerekli olabilecek materyallere ulaşma konusunda sıkıntı yaşamamışlardır. Sonrasında deney grubunda bulunan öğretmenlerin biri sabahçı ikisi öğlenci grup olup 08.30-12.30 ve 13.00-17.00 saatleri arasında toplamda üç sınıfta Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı’nın eğitim-öğretim sürecini gerçekleştirmiştir. Deney ve kontrol grubu için çocuklara uygulama öncesi “Fen Eğitiminde Problem Çözme Ölçeği” ön test olarak uygulanmıştır. Ardından araştırmanın uygulama aşamasına geçilmiştir. Uygulama sürecinde Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı kapsamında seçilen fen temalı bilgi veren resimli çocuk kitapları okunarak ardından kitap ile ilgili fen etkinliklerinin gerçekleştirilmesi sağlanmıştır. Kitap okuma süresinde ise etkileşimli kitap okuma yönteminden faydalanılmıştır. Uygulama çalışmalarının tamamlanmasının ardından deney ve kontrol gruplarındaki çocuklardan uygulama sonrası “Fen

Eğitiminde Problem Çözme Ölçeği” son test olarak uygulanmıştır. Ölçek ve formların her bir çocuğa uygulanması yaklaşık olarak 20-30 dakika sürmüştür.

Uygulamanın güvenilirliğini arttırmak amacıyla oturumlar araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Bu nedenle araştırmacı tarafından velilere bilgi notu gönderilerek veliler araştırma konusunda bilgilendirilmiş ve velilerin araştırmayla ilgili merak ettikleri sorular yanıtlanmıştır. Araştırmacı, çocukların gerçek isimlerinin hiçbir yerde rapor edilmeyeceğini ve raporda çocuklar için kodlama yapılacağını velilere belirtilmiştir. Toplantı sonrası izin formu deney grubunda yer alan çocukların velilerine imzalatılarak gerekli izin alınmıştır.

“Fen Eğitiminde Problem Çözme Ölçeği” nden elde edilen veriler, SPSS bilgisayar paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen nitel veriler üzerinde parametrik ya da parametrik olmayan analiz tekniklerinin hangisinin kullanılacağına aşağıda açıklanan ölçütler dikkate alınarak karar verilmiştir.

Araştırmada deney ve kontrol grubu yer almaktadır. Çalışmalar, deney grubunda 31, kontrol grubunda 31 olmak üzere toplam 62 çocuk ile yapılmıştır. “Fen Eğitiminde Problem Çözme Ölçeği” nden aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediği ise örneklem büyüklüğünün 50’den az olması nedeniyle Shapiro-Wilk testi ile incelenmiştir. Bununla birlikte, dağılıma ait çarpıklık ve basıklık değerleri de incelenmiştir. Ön test verilerine ilişkin Shapiro-Wilk testi sonuçlarının anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu durum normal dağılım olmadığına işaret etmektedir. Son test verilerine ilişkin Shapiro-Wilk testi sonuçlarının ise Fen Eğitiminde Problem Çözme Ölçeği için anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu durum Fen Eğitiminde Problem Çözme Ölçeği’nin normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir. Bu nedenle Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı’nın 60-72 aylık çocuklara uygulanması öncesi ve sonrasında deney ve kontrol grubunda bulunan 60-72 aylık çocukların fen eğitiminde problem çözme becerisinin ön test ve son testleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Fen Eğitiminde Problem Çözme Ölçeği’nden toplanan verilerin analizinde non-parametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Ayrıca deney ve kontrol grubundaki 60-72 aylık çocukların Fen Eğitiminde Problem Çözme Ölçeği ön test ortalamalarında anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla non-parametrik testlerden Mann-Whitney U Testi ve son test ortalamalarında anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Fen Eğitiminde Problem Çözme Ölçeği verilerinde parametrik testlerden bağımlı ilişkili t-Testi uygulanmıştır.

Bulgular

Bu araştırma Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı'nın 60-72 aylık çocukların fen eğitiminde problem çözme becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda araştırmadan elde edilen veriler değerlendirilerek 60-72 aylık çocuklara yönelik fen eğitiminde problem çözme becerilerine ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Grubundaki Sosyo-Ekonomik Yönden Dezavantajlı 60-72 Aylık Çocukların "Fen Eğitiminde Problem Çözme Ölçeği" Alt Boyutlarına Ait Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	n	\bar{X}	Min.	Max	S.S	S.T.	S.O.	U	z	p
Fen ve Doğa Olayları ile İlgili Problemler (FDP)	Deney	3	12.9	2.00	18.0	3.0	1012.00	32.6			
		1	0		0	6		5	445.00	-.507	.61
	Kontro	3	12.2	4.00	19.0	3.2	941.00	30.3			2
	1	1	9		0	7		5			
Araç Gereç Kullanımı ile İlgili Problemler (MKP)	Deney	3	10.0	0.00	16.0	3.5	942.00	30.3			
		1	6		0	4		9	446.00	-.492	.62
	Kontro	3	10.4	3.00	17.0	2.8	1011.00	32.6			2
	1	1	8		0	9		1			
Fen Eğitiminde Problem Çözme	Deney	3	22.9	2.00	30.0	5.6	1008.50	32.5			
		1	6		0	1		3	448.50	-.453	.65
	Kontro	3	22.7	12.0	33.0	5.3	944.50	30.4			0
	1	1	7	0	0	3		7			

p>0.05

Tablo 3 incelendiğinde deney grubundaki 60-72 aylık çocukların Fen Eğitiminde Problem Çözme Ölçeği'nin Fen ve Doğa Olayları ile İlgili Problemler boyutuna ait toplam ön test puan ortalaması $\bar{X} = 12.90$ iken, kontrol grubunda bulunan 60-72 aylık çocukların ön test puan ortalamasının $\bar{X} = 12.29$ olduğu, Araç Gereç Kullanımı ile İlgili Problemler boyutuna ait ön test puan ortalamasının deney grubunda $\bar{X} = 10.06$ iken kontrol grubunda $\bar{X} = 10.48$ olduğu

belirlenmiştir. Ölçeğin Fen Eğitiminde Problem Çözme toplam puanına bakıldığında ise deney grubunun ön test puan ortalamasının $\bar{X} = 22.96$, kontrol grubunun ise $\bar{X} = 22.77$ olduğu görülmektedir.

Yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki 60-72 aylık çocukların Fen Eğitiminde Problem Çözme Ölçeği'nin Fen ve Doğa Olayları ile İlgili Problemler boyutu (U:445.00, $p > 0.05$), Araç Gereç Kullanımı ile İlgili Problemler boyutu (U: 446.00, $p > 0.05$), ve Fen Eğitiminde Problem Çözme toplam puanı için (U: 448.50, $p > 0.05$) ön test ortalama puanları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Bu sonuca göre eğitime başlarken deney ve kontrol grubunda bulunan 60-72 aylık çocukların fen eğitiminde problem çözme yönünden benzer özelliklere sahip olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Grubundaki Sosyo-Ekonomik Yönden Dezavantajlı 60-72 Aylık Çocukların "Fen Eğitiminde Problem Çözme Ölçeği" Alt Boyutlarına Ait Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	N	\bar{X}	Min.	Max	S.S.	t	df	p
Fen ve Doğa Olayları ile İlgili Problemler (FDP)									
Fen ve Doğa Olayları ile İlgili Problemler	Deney	31	17.74	12.00	25.00	3.54			
	Kontrol	31	11.38	4.00	16.00	3.01	7.594	60	.000*
Araç Gereç Kullanımı ile İlgili Problemler (MKP)									
Araç Gereç Kullanımı ile İlgili Problemler	Deney	31	13.67	8.00	21.00	3.78			
	Kontrol	31	9.29	4.00	14.00	2.64	5.284	60	.000*
Fen Eğitiminde Problem Çözme									
Fen Eğitiminde Problem Çözme	Deney	31	31.41	20.00	45.00	6.85			
	Kontrol	31	20.67	10.00	28.00	4.49	7.292	60	.000*

$p < 0.05$

Tablo 4 incelendiğinde deney grubundaki 60-72 aylık çocukların Fen Eğitiminde Problem Çözme Ölçeği'nin Fen ve Doğa Olayları ile İlgili Problemler boyutuna ait toplam son test puan ortalaması $\bar{X} = 17.74$ iken, kontrol grubunda bulunan 60-72 aylık çocukların son test puan ortalamasının $\bar{X} = 11.38$ olduğu, Araç Gereç Kullanımı ile İlgili Problemler boyutuna ait toplam son test puan ortalaması $\bar{X} = 13.67$ iken, kontrol grubunda bulunan 60-72 aylık çocukların son

test puan ortalamasının $\bar{X} = 9.29$ olduğu, ve Fen Eğitiminde Problem Çözme Ölçeği'ne ait toplam son test puan ortalaması $\bar{X} = 31.41$ iken, kontrol grubunda bulunan 60-72 aylık çocukların son test puan ortalamasının $\bar{X} = 20.67$ olduğu görülmektedir.

Yapılan t-Testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki 60-72 aylık çocukların Fen Eğitiminde Problem Çözme Ölçeği'nin Fen ve Doğa Olayları ile İlgili Problemler boyutu (t:7.594, p<0.05), Araç Gereç Kullanımı ile İlgili Problemler boyutu (t:5.284, p<0.05) ve Fen Eğitiminde Problem Çözme toplam puanı için (t:7.292, p<0.05) son test ortalama puanları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu saptanmıştır.

Bu sonuca göre eğitim sonunda deney ve kontrol grubunda bulunan 60-72 aylık çocukların problem çözme becerileri ve alt boyutları yönünden farklı özelliklere sahip olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 5

Deney Grubundaki Sosyo-Ekonomik Yönden Dezavantajlı 60-72 Aylık Çocukların “Fen Eğitiminde Problem Çözme Ölçeği” Alt Boyutlarına Ait Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Deney Grubu							
Boyutlar	Grup	n	\bar{X}	Min.	Max	S.S.	Wilcoxon z p
Fen ve Doğa Olayları ile İlgili Problemler (FDP)	Ön Test	31	12.9	2.00	18.0	3.06	
			0		0		-4.082 .000
	Son Test	31	17.7	12.00	25.0	3.54	*
			4		0		
Araç Gereç Kullanımı ile İlgili Problemler (MKP)	Ön Test	31	10.0	0.00	16.0	3.54	
			6		0		-3.115 .002
	Son Test	31	13.6	8.00	21.0	3.78	*
			7		0		
Fen Eğitiminde Problem Çözme	Ön Test	31	22.9	2.00	32.0	5.61	
			6		0		-3.766 .000
	Son Test	31	31.4	20.00	45.0	6.85	*
			1		0		

p<0.05

Tablo 5 incelendiğinde Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı'na katılan sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı 60-72 aylık çocukların Fen Eğitiminde Problem Çözme Ölçeği'nin aldıkları uygulama öncesi ve sonrası Fen ve Doğa Olayları ile İlgili Problemler boyutu (z:-4.082), Araç Gereç Kullanımı ile İlgili Problemler boyutu (z:-3.115), ve Fen Eğitiminde Problem Çözme toplam (z:-3.766) puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Söz konusu farklılık son test lehine olduğu gözlenmektedir. Yani, deney grubunu oluşturan sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı 60-72 aylık çocukların Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı uygulaması sonrasında fen eğitiminde problem çözme ve alt boyutlarının anlamlı biçimde arttığı söylenebilmektedir.

Tablo 6

Kontrol Grubundaki Sosyo-Ekonomik Yönden Dezavantajlı 60-72 Aylık Çocukların "Fen Eğitiminde Problem Çözme Ölçeği" Alt Boyutlarına Ait Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Kontrol Grubu								
Boyutlar	Grup	n	\bar{X}	Min.	Max	S.S.	Wilcoxon z	p
Fen ve Doğa Olayları ile İlgili Problemler (FDP)	Ön Test	31	12.29	4.00	19.00	3.27		
	Son Test	31	11.38	4.00	16.00	3.01	-1.200	.230
Araç Gereç Kullanımı ile İlgili Problemler (MKP)	Ön Test	31	10.48	3.00	17.00	2.89		
	Son Test	31	9.29	4.00	14.00	2.64	-1.654	.098
Fen Eğitiminde Problem Çözme	Ön Test	31	22.77	12.00	33.00	5.33		
	Son Test	31	20.67	10.00	28.00	4.99	-1.599	.110

$p > 0.05$

Tablo 6 incelendiğinde kontrol grubunda bulunan sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı 60-72 aylık çocukların Fen Eğitiminde Problem Çözme Ölçeği'nden aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları Fen ve Doğa Olayları ile İlgili Problemler (FDP) boyutu ($z: -1.200$), Araç Gereç Kullanımı ile İlgili Problemler (MKP) boyutu ($z: -1.654$) ve Fen Eğitiminde Problem Çözme toplamı ($z: -1.599$) arasındaki farkın anlamlı olmadığı gözlenmiştir ($p > 0.05$).

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, Çocuk kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı okul öncesi öğretmenlerine tanıtılması sonrası okul öncesi öğretmenleri tarafından kendi sınıflarındaki 60-72 aylık çocuklara program süresince öğrendiklerini araştırmacı tarafından hazırlanan modüller ve materyaller eşliğinde uygulamış ve uygulanan programın 60-72 aylık çocukların fen eğitiminde problem çözme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu kapsamda deney (31 çocuk) ve kontrol (31 çocuk) gruplarında bulunan 60-72 aylık çocuklara ön test ve son test olarak “Fen Eğitiminde Problem Çözme Ölçeği” uygulanmıştır.

Fen Eğitiminde Problem Çözme Ölçeği'nden elde edilen verilere deney ve kontrol gruplarının ön test verilerinin normal dağılım göstermemesi sebebiyle Mann-Whitney U Testi ve son test verilerinin normal dağılım göstermesi sebebiyle Bağımsız t-Testi uygulanmıştır. Ayrıca deney ve kontrol grubunun ön test ve son test ortalamalarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır.

Deney ve kontrol grubunda bulunan sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı 60-72 aylık çocukların Fen Eğitiminde Problem Çözme Ölçeği toplamı ve ölçeğin alt boyutları olan Fen ve Doğa Olayları ile İlgili Problem Çözme alt boyutu ve Materyal Kullanımı ile İlgili Problem Çözme alt boyutu için ön test verilerinde Mann-Whitney U Testi sonuçlarında her iki grubun ortalamaları karşılaştırıldığında arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ($p > 0.05$) ulaşılmış ve program uygulamasına başlamadan önce deney ve kontrol gruplarında bulunan sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı 60-72 aylık çocukların problem çözme becerisi yönünden benzer özelliklere sahip oldukları tespit edilmiştir. Deney ve Kontrol grubunda bulunan sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı 60-72 aylık çocukların son test verileri incelendiğinde ise deney ve kontrol grubunda bulunan sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı 60-72 aylık çocukların Fen Eğitiminde Problem Çözme Ölçeği toplamı ve ölçeğin alt boyutları olan Fen ve Doğa Olayları ile İlgili Problem Çözme alt boyutu ve Materyal Kullanımı ile İlgili Problem Çözme alt boyutu için son test verilerinde Bağımsız t-Testi sonuçlarında her iki grubun ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Bu

durum Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı'nın sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı 60-72 aylık çocukların problem çözme becerisine anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Fen Eğitiminde Problem Çözme Ölçeği için ön test ve son test ortalamalarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda deney grubunda yer alan çocukların Fen Eğitiminde Problem Çözme Ölçeği toplamı ve ölçeğin alt boyutları olan Fen ve Doğa Olayları ile İlgili Problem Çözme alt boyutu ve Materyal Kullanımı ile İlgili Problem Çözme alt boyutu puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunduğu ($p < 0.05$) kontrol grubunda yer alan çocukların Fen Eğitiminde Problem Çözme Ölçeği toplamı ve ölçeğin alt boyutları olan Fen ve Doğa Olayları ile İlgili Problem Çözme alt boyutu ve Materyal Kullanımı ile İlgili Problem Çözme alt boyutu puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür ($p > 0.05$). Bu durum Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı'nın sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı 60-72 aylık çocuklarda fen eğitiminde problem çözme açısından etkili olduğunu göstermektedir. Yapılan diğer araştırmalar çocukların; fen alanına ilişkin merakları, kelime dağarcığı, cinsiyeti, yaşı (Fusaro ve Smith, 2018), katıldıkları fen ve doğa etkinlikleri, inceleme ve düzenleme becerisi, yaratıcılık, hayal gücü, gözlem, uygulama, iletişim ve sosyal problem çözme becerileri aynı zamanda da okul öncesi öğretmenlerin planlamada ve uygulamada yetersiz olmaları ve gerekli materyallere sahip olmamaları gibi nedenlerin okul öncesi dönem çocukların fen eğitiminde problem çözme becerilerini etkilediği görülmektedir (Akkaya, 2006). Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı ise, çocukları çok yönlü destekleyerek onların problem çözme becerilerine olumlu katkı sağlamıştır. Bu konu ile ilgili yapılan çeşitli araştırmalarda bu çalışmada olduğu gibi bilimsel kelime dağarcığı, etkili fen eğitimleri ve farklı yöntemler kullanılarak okul öncesi dönemdeki çocukların fen eğitiminde problem çözme becerilerini desteklemiştir:

Lin, Yang, Wu, Zhu, Wu ve Li (2020) tarafından yapılan araştırmada sorgulamaya dayalı bir bilim ve mühendislik programının okul öncesi dönem çocuklarının fen eğitiminde problem çözme becerisini desteklediği görülmüştür. Hong ve Diamond (2012) tarafından yapılan çalışmada, çocukların daha fazla bilim kavramları ve bilimsel kelime dağarcığına sahip olmasının bilimsel problem çözme becerisine olumlu yönde etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bahar ve Aksüt (2020) tarafından yapılan çalışmada, etkinlik temelli fen öğretimi uygulamalarının okul öncesi çocukların problem çözme becerilerine olumlu yönde etkisi

olduğu görülmüştür. Ünal ve Aral (2014b) araştırmalarında, deney yöntemine dayalı eğitim programının 60-72 aylık çocukların problem çözme becerisine etkisi olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bu çalışmanın konusu ile ilgili literatürde yer alan diğer çalışmalarla desteklenen araştırma sonuçlarından çıkarılacak sonuç; fen temalı bilgi veren çocuk kitaplarının 60-72 aylık çocuklarla uygulanan fen eğitiminde etkileşimli kitap okuma ile birlikte kullanılması ve bu kitaplardaki bilgilerin daha derinlemesine ele alındığı fen etkinlikleri ile desteklenmesi 60-72 aylık çocukların fen eğitiminde problem çözme becerilerini olumlu yönde etkileyerek gelecek eğitim hayatındaki fen eğitiminin temellerinin sağlam atılması noktasında etkili olduğu görülmektedir. Böylece çocuklar fen eğitimine karşı daha olumlu yaklaşarak, günlük yaşamda çevresine karşı daha duyarlı, bilinçli yaklaşımlar göstererek aktif, gözlemleyen ve gerçek yaşamda öğrenen bireyler olacağı düşünülmektedir.

Öneriler

- Bu çalışma sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı 60-72 aylık çocuklar ile yürütülmüştür. Yapılacak diğer çalışmalarda farklı sosyo-ekonomik düzeyden bölgelerle de çalışılarak programın farklı çalışma gruplarındaki etkileri de incelenebilir.
- Bu çalışma 60-72 aylık çocuklar ile yürütülmüştür. Yapılacak diğer çalışmalarda farklı yaş grupları ile programın etkililiği incelenerek araştırma sonuçlarını katkı sağlanabilir.
- Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı'nda etkileşimli kitap okuma yöntemi kullanılmıştır. Başka bir çalışmada farklı kitap okuma yöntem ve teknikleri de kullanılarak bu yöntem ve tekniklerin 60-72 aylık çocuklar üzerindeki etkileri araştırılabilir.
- Araştırma sürecinde aile katılım çalışmalarına ebeveynlerin katılmakta isteksiz oldukları ve yeterli düzeyde sağlanamadığı görülmüştür. Bu konuda destekleyici çalışmalar yapılarak aile katılım çalışmalarının etkililiği artırılabilir.

Kaynakça

- Akkaya, S. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan fen ve doğa etkinliklerinin çocukların problem çözme becerilerine etkisi konusunda öğretmen görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ansberry, K. ve Morgan, E. (2007). *More picture-perfect science lessons*. NSTA Press.
- Bahar, M. ve Aksüt, P. (2020). Investigation on the effects of activity-based science teaching practices in the acquisition of problem solving skills fo 5-6 year old pre-school children. *Türk Fen Eğitim Dergisi*, 17(1), 22-39. 10.36681/tused.2020.11

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16. Basım). Pegem Akademi.
- Dewey, J. (2019). *Okul ve toplum* (6. Basım). Pegem Akademi.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. The McGraw-Hill Press.
- Fusaro, M. ve Smith, M. C. (2018). Preschoolers' inquisitiveness and science-relevant problem solving. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 119-127. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.002>
- Günşen, G. (2021). Fen eğitiminde resimli çocuk kitaplarının kullanımı. M. S. Gönen ve G. Uyanık (Ed.), *Okul öncesinde çocuk edebiyatı ve etkinlik örnekleri (s.141-164)*, Nobel Yayıncılık.
- Hong, S. Y. ve Diamond, K. E. (2012). Two approaches to teaching young children science concepts, vocabulary, and scientific problem-solving skills. *Published in Early Childhood Research Quarterly*, 27, 295-305.
- Kuru, N. ve Akman, B. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerinin öğretmen ve çocuk değişkenleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 269-279. 10.15390/EB.2017.6433
- Lin, X., Yang, W., Wu, L., Zhu, L., Wu, D. ve Li, H. (2020). Using an inquiry-based science and engineering program to promote science knowledge, problem-solving skills and approaches to learning in preschool children. *Early Education and Development*, 31(8), 1-19. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1795333>
- Okyay, Ö. ve Kandır, A. (2017). Impact of the interactive story reading method on receptive and expressive language vocabulary of children. *European Journal of Educational Research*, 6(3), 395-406. 10.12973/eu-jer.6.3.355
- Piaget, J. (1992). *Eğitim nereye gidiyor?* Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Trawick-Smith, J. (2018). *Erken çocukluk döneminde gelişim (Çok kültürlü bir bakış açısı)*. Nobel Yayıncılık.
- Tuzcuoğlu, N. (2018). Türk milli eğitiminde okul ve okulu destekleyen sistemler. A. Oktay (Ed.), *Eğitime giriş (9. Basım ss. 142-170)*, Pegem Akademi.
- Ünal, M. ve Akman, B. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı tutumları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 251-257.
- Ünal, M. ve Aral, N. (2010). Bilim ve çocuk. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 35(378), 35-42.
- Ünal, M. ve Aral, N. (2014a). Fen eğitiminde problem çözme ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 267-278. 10.15390/EB.2014.3585
- Ünal, M. ve Aral, N. (2014b). Deney yöntemine dayalı eğitim programı'nın 6 yaş çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 279-291. 10.15390/EB.2014.3592
- Whitehurst, G. J. ve Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.

Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersinde Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Kullanımına Yönelik Tutum ve Düşünceleri

Fatma DEMİRTAŞ
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
hyatguzeldir02@gmail.com

Doç. Dr. Alptürk AKÇÖLTEKİN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
alpturk.akcoltekin@comu.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın temel amacı ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri dersinde Artırılmış Gerçeklik (AG) uygulamalarının kullanımına yönelik tutum ve düşüncelerinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Çanakkale ilinde öğrenim gören 286 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Artırılmış Gerçeklik Tutum Ölçeği" ile "Artırılmış Gerçeklik Uygulamaları ile İlgili görüşme soruları" kullanılmıştır. Genel tarama modeli bu çalışmanın temel araştırma desenidir. Veriler aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri baz alınarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, ortaokul öğrencilerinin genel olarak fen bilimleri AG tutumlarının yüksek düzeyde olduğu, AG uygulamasına yönelik düşüncelerinde AG uygulamalarının sağlayacağı fayda hakkında bu uygulamanın derslerde konuyu daha iyi anlamalarına olanak sağladığını, AG uygulamalarına daha fazla yer verilmesine yönelik olarak dersleri eğlenceli kılan bir uygulama olduğunu, Fen bilimleri dersi AG uygulamalarının motivasyonlarına etkisine yönelik olarak derslere olan motivasyonlarını, ilgilerini arttırdığını, Fen bilimleri dersi AG uygulamalarının kullanılmasının olumlu yanlarına yönelik olarak öğrencilerin çoğu konuların anlaşılmasını sağladığını, Fen bilimleri dersi AG uygulamalarının kullanılmasının olumsuz yanlarına yönelik olarak öğrencilerin çoğu bu uygulama için olumsuz bir tarafının olmadığını ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerinde AG uygulamalarını kullanmalarına yönelik tutumlarının iyi düzeyde olduğu, bu uygulamaya yönelik düşüncelerinin ise konuları daha iyi anlamalarına imkân sağlayacağı yönünde olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Artırılmış gerçeklik, AG, Tutum, Düşünce, Fen bilimleri, Sanal gerçeklik.

Attitudes and Thoughts of Secondary School Students towards the Use of Augmented Reality Applications in Science Lessons

Abstract

The main purpose of this research is to examine the attitudes and thoughts of secondary school students towards the use of Augmented Reality (AR) applications in the science course. The working group of the research consists of 286 secondary school students studying in Çanakkale in the 2021-2022 academic year. "Augmented Reality Attitude Scale" and "Augmented Reality Applications Interview Questions" were used as data collection tools in the research. The general survey model is the basic research design of this study. Data were analyzed based on arithmetic mean and standard deviation values. As a result of the research, it was concluded that secondary school students generally have a high level of AR attitudes towards science, this application allows them to better understand the subject in the lessons, about the benefit of AR in their thoughts on AR application, and it is an application that makes the lessons fun to include more AR applications, regarding the effect AR applications in science courses on their motivation, it increased their motivation and interest in the lessons,, for the positive aspects of using AR applications in science courses, most of the subjects are understood by the students, regarding the negative aspects of using AR applications in the science course, most of the students stated that there is no negative side to this application. As a result, it has been seen that secondary school students' attitudes towards using AR applications in science are at a good level, and their thoughts on this application will enable them to understand the subjects better.

Keywords: Augmented reality, AR, Attitude, Thought, Science, Virtual reality.

Giriş

Gelişen dünyada teknoloji hayatımızın vazgeçilmez bir unsuru haline gelmiştir (Gündebahar ve Kuş-Khalilov, 2013). Teknolojideki bu yeni gelişmeler günlük hayatımızı kolaylaştırmanın yanı sıra eğitimde farklı teknolojilerin kullanılmasını arttırmıştır (Sayan, 2016; Tutulmaz ve Seferoğlu, 2017). Eğitimde teknolojinin kullanımı, öğrenenlerin bilgiye daha kolay erişmesini, bilişsel becerilerin gelişimini ve öğrenenlerin bilgiyi yapılandırmasına sağlamaktadır (Leutner, 2014; Khurmayet, 2016; Özmen, 2017). Bu nedenle etkili eğitim için yeni eğitsel ve teknolojik yöntemlerin geliştirilmesi gerekmektedir (Alkan, 2005).

Öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilmek amacıyla teknolojik uygulamaları eğitim ortamlarında kullanma çabasında olup (Tutulmaz ve Seferoğlu, 2017) zengin bir öğrenme ortamı oluşturmak amacıyla bilgisayar teknolojileri kullanmaktadır (Öçal ve Şimşek, 2017). Bu teknolojilerden biri olan Artırılmış Gerçeklik (AG); gerçek dünyanın bilgisayar sayesinde zenginleştirilmesini ve kullanıcıya canlı etkileşim imkânı sağlayan bir teknolojidir (Cheng ve Tsai, 2013; Somyürek, 2014). Eğitimde yaygınlaşan artırılmış gerçeklik teknolojisi (Yen, Tsai, ve Wu, 2013) ilköğretimden (Kerawalla, Luckin, Seljeflot, ve Woolard, 2006; Chiang, Yang, ve Hwang, 2014) üniversiteye kadar (Ferrer-Torregrosa, Torralba, Jimenez, García, ve Barcia, 2015) farklı eğitim kademelerinde kullanılmaktadır. Mobil cihazların Artırılmış gerçeklik uygulamalarını desteklemesi ile AG uygulamalarının kullanımı daha da artmıştır (Squire ve Klopfer, 2007; Martin, Diaz, Sancristobal, Gil, Castro ve Peire, 2011; Gervautz ve Schmalstieg, 2012; Wu, Lee, Chang ve Liang, 2013). Yeni nesil öğrencilerin teknolojinin içine doğduğu düşünüldüğünde geleneksel yöntemlerin tek başına yeterli olmayacağı (Yavuz ve Coşkun, 2008) ve eğitimde teknolojinin daha aktif kullanılması gerektiği aşikardır (Prensky, 2001). Bu nedenle AG teknolojisi gibi bir uygulama öğrencilerin problem çözme, anlama, kavrama, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri kazanabilmenin yanında (Altınpulluk, 2015; Akçayır, 2016) öğrenilmesi zor olan fen eğitimine de önemli bir katkı sağlayacaktır (Bülbül, 2009; Cheng ve Tsai, 2013; Chiu, DeJaegher, ve Chao, 2015). Fen bilimleri dersinde soyut konu ve kavramların öğrenciye artırılmış gerçeklik ile verilmesi öğrencinin başarısının artmasını ve kalıcı öğrenmeyi sağlayacaktır (Akçay, Aydoğdu, Yıldırım ve Şensoy, 2005; Ecevit ve Özdemir Şimşek, 2017; Ateş, 2018). AG teknolojisi ile fen öğretiminde öğrenciler gerçek ortamlarda özgün deneyler yapma olanağı bulmaktadır (Klopfer ve Squire, 2008; Dede, 2009; Dunleavy, Dede ve Mitchell, 2009; Wu vd., 2013).

AG teknolojisi öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştiren (El Sayed, Zayed, ve Sharawy, 2011) ve öğrenci başarısını artıran (Shelton ve Hedley, 2002; Vilkoniene, 2009;

Hsiao, Chen ve Huang, 2012; Cai, Wang ve Chiang, 2014; Zhang, Sung, Hou ve Chang, 2014; Chen ve Wang, 2015; Sırakaya, 2015; Hwang, Wu, Chen ve Tu, 2016) uygulamaların başında geldiği görülmektedir. Artırılmış gerçeklik teknolojisinin eğitime sağladığı katkılar göz önüne alındığında bu araştırma ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri dersinde artırılmış gerçeklik kullanılmasına yönelik tutum ve düşüncelerini ortaya koymak açısından önemlidir.

Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorular için yanıt aranmıştır;

1. Ortaokul öğrencilerinin Fen bilimleri dersinde Artırılmış Gerçeklik uygulamalarının kullanımına yönelik memnuniyetleri hangi düzeydedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin Fen bilimleri dersinde Artırılmış Gerçeklik uygulamalarının kullanımına yönelik kaygıları hangi düzeydedir?
3. Ortaokul öğrencilerinin Fen bilimleri dersinde Artırılmış Gerçeklik uygulamalarının kullanımına yönelik istekleri hangi düzeydedir?
4. Ortaokul öğrencilerinin Fen bilimleri dersi Artırılmış Gerçeklik uygulamalarının sağlayacağı faydalara yönelik düşünceleri nelerdir?
5. Ortaokul öğrencilerinin Fen bilimleri dersi Artırılmış Gerçeklik uygulamalarına daha fazla yer verilmesine yönelik düşünceleri nelerdir?
6. Ortaokul öğrencilerinin Fen bilimleri dersi Artırılmış Gerçeklik uygulamalarının motivasyonlarına etkisine yönelik düşünceleri nelerdir?
7. Ortaokul öğrencilerinin Fen bilimleri dersi Artırılmış Gerçeklik uygulamalarının kullanılmasının olumlu olumsuz yanlarına yönelik düşünceleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Genel tarama modeli, resmi veya benzeri kuruluşların bir zaman diliminde, evrenden seçilen bir örneklemden elde edilen verilere dayalı yapılan araştırma şekli olan genel tarama modeli bu çalışmanın temel araştırma desenidir (Arseven, 2001). Araştırmanın çalışma grubunu kolay bulunan örnekleme tekniği olan, yakın çevrede bulunan, ulaşılması kolay gönüllü öğrenciler oluşturmaktadır (Erkuş, 2013).

Araştırmanın Örnekleme

Bu araştırmada örneklem grubunu bir devlet ortaokulunda bulunan 286 gönüllü öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmadaki öğrencilerin demografik değişkenlerine dair bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1*Öğrencilerin Demografik Değişkenleri*

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	148	51,7
	Erkek	138	48,3
Sınıf Düzeyi	5. sınıf	67	23,4
	6. sınıf	90	31,5
	7. sınıf	65	22,7
	8. sınıf	65	22,4
Evde internetiniz var mı?	Evet	272	95,1
	Hayır	14	4,9
Sosyal medya kullanıyor musunuz?	Evet	258	90,2
	Hayır	28	9,8
Kişisel tablet, cep telefonu ve bilgisayar cihazlarından kaçına sahipsiniz?	Hiç	10	3,5
	Birine sahip olanlar	84	29,4
	İkisine sahip olanlar	117	40,9
	Üçüne sahip olanlar	75	26,2
Kaç sosyal medya platformu kullanıyorsunuz?	Hiç	16	5,6
	Bir diyenler	78	27,3
	İki diyenler	54	18,9
	Üç diyenler	63	22,0
	Dört diyenler	47	16,4
	Beş diyenler	24	8,4
	Altı diyenler	4	1,4
Sosyal medya platformlarında ne kadar zaman geçiriyorsunuz?	Hiç	15	5,2
	0-1 saat arası	92	32,2
	1-4 saat arası	145	50,7
	4 saatten fazla	34	11,9

Tablo 1’de demografik değişkenlere göre araştırmadaki öğrencilerin; 162’sinin (%55,5) kadın, 187’sinin (%44,5) erkek olduğu, 67’sinin (%23,4) 5. sınıf, 90’nın (%31,4) 6.sınıf, 65’inin (%22,7) 7.sınıf ve 65’inin (%22,7) 8.sınıf olduğu, 272’sinin (%95,1) evlerinde internet olduğu, 14’ünün (%4,9) internetin olmadığı, 258’inin (%90,2) sosyal medya kullandığı, 28’inin (%9,8) sosyal medya kullanmadığı, kişisel tablet, cep telefonu ve bilgisayar cihazlarına 10’nun (%3,5) hiç sahip olmadığı, 84’ünün (%29,4) birine sahip olduğu, 117’sinin (%40,9) ikisine sahip olduğu, 75’inin (%26,2) üçüne sahip olduğu, sosyal medya platformunu 16’sının (%5,6) hiç kullanmadığı, 78’inin (%27,3) sadece birini kullandığı, 54’ünün (%18,9) ikisini kullandığı, 63’ünün (%22,0) üçünü kullandığı, 47’sinin (%16,4) dördünü kullandığı, 24’ünün (%8,4) beşini kullandığı, 4’ünün (%5,2) altısını kullandığı, sosyal medya platformlarında 15’inin

(%5,2) hiç, 92'sinin (%32,2) 0-1 saat arası, 145'inin (%50,7) 1-4 saat arası, 34'ünün (%11,9) 4 saatten fazla zaman geçirdikleri görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için; üç kısımdan oluşan bir anket formu hazırlanmıştır. Birinci kısımda sınıf, cinsiyet, sosyal medya kullanıp kullanmadığı, hangi sosyal medya araçlarını kullandığı, kişisel bilgisayar ve evde internet olup-olmadığı gibi demografik bilgiler yer almaktadır. İkinci kısımda, Artırılmış Geçeklik Tutum Ölçeği; üçüncü kısımda ise Artırılmış Geçeklik Uygulamaları ile İlgili görüşme soruları bulunmaktadır.

1. Nicel veri toplama araçları: Artırılmış Geçeklik Tutum Ölçeği Küçük, Yılmaz, Baydaş ve Göktaş (2014) tarafından geliştirilmiş, 5'li Likert ölçeği (1: Kesinlikle katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle Katılıyorum) 15 maddeden oluşmaktadır. Güvenirlik katsayısı cronbach α =.83 olarak belirlenmiştir. Ölçek 3 alt faktörden oluşmaktadır. Faktör 1 (1,4,5,7,9,11 ve 15) maddelerinden oluşmakla birlikte bu faktör **Kullanma memnuniyeti** olarak, Faktör 2 (2,3,6,8, 10 ve 14) maddelerinden oluşmakla birlikte bu faktör **Kullanma kaygısı** olarak ve Faktör 3 (12 ve 13) maddelerinden oluşmakla birlikte bu faktör **Kullanma isteği** olarak tanımlanmaktadır. Ölçeğin faktörleri için Cronbach's Alpha güvenirlik değerleri sırası ile .86, .82 ve .64 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin genelinden ve faktörlerinden elde edilecek yüksek puan ortaokul öğrencilerinin AG tutumlarının yüksek olduğu şeklinde kabul edilmektedir.

2. Nitel veri toplama araçları: Artırılmış Geçeklik Uygulamaları ile İlgili görüşme soruları 4 tane açık uçlu yarı yapılandırılmış sorudan oluşmaktadır. Araştırmada açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme esnekliği nedeniyle, ölçek ve anketlerdeki sınırlılığı ortadan kaldırması ve bir konuda derinlemesine bilgi sağlanması nedeniyle tercih edilmektedir (Kuş, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2003). Sorularda uzman görüşleri alındıktan sonra gerekli düzeltmeler yapılmış ve sorulara son şekli verilmiştir. Soruların içerik geçerliliğinin sağlanmasında uzman görüşünden yararlanmak en bilimsel yol olarak kabul edilmektedir (Çepni, 2010). *Artırılmış gerçeklik uygulamalarını Fen Bilimleri derslerinde kullanmanın ne gibi faydalar sağladığı hakkında düşünceleriniz nelerdir?* sorusu uzman görüşü alındıktan sonra; *Sizce artırılmış gerçeklik uygulamalarının Fen Bilimleri derslerinde kullanımının size sağladığı faydalar nelerdir? Açıklayınız.* sorusuna, *Artırılmış gerçeklik uygulamalarına Fen Bilimleri derslerinde daha fazla yer verilmesi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?* sorusu, *Sizce artırılmış gerçeklik uygulamalarına Fen Bilimleri derslerinde daha fazla yer verilmeli midir?*

Neden? sorusuna, *Artırılmış gerçeklik uygulamalarını Fen Bilimleri derslerine olan yaklaşımınızı (İlgi, Tutum ve Motivasyon) nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?* sorusu *Fen bilimleri derslerinizde artırılmış gerçeklik uygulamalarının kullanılması derse yönelik motivasyonunuzu nasıl etkilemektedir?* *Açıklayınız lütfen.* sorusuna *Artırılmış gerçeklik uygulamalarının beğendiğiniz ve beğenmediğiniz yönleri nedir?* sorusu *Sizce fen bilimleri derslerinde artırılmış gerçeklik uygulamalarının kullanılmasının olumlu ve olumsuz yanları nelerdir?* *Lütfen yazınız.* sorusuna dönüştürülerek düzeltilmiştir. Bu sorular 20 gönüllü öğrenciye sorulmuş ve öğrenciler el yazılarıyla soruları cevaplandırmıştır.

Verilerin Analizi

Nicel verilerin analiz için SPSS 22.0 programı kullanılmış ve veri analizinde aritmetik ortalama, standart sapma değerleri baz alınarak veriler analiz edilmiştir. Nitel veri analizinde açık uçlu yarı yapılandırılmış sorulara verilen cevapların frekans ve yüzde değerleri belirlenerek veriler analiz edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında elde edilen verilere ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğrencilerin Memnuniyet Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

No	İfade	\bar{X}	Ss
S1	AG uygulamalarıyla işlenen Fen bilimleri derslerinden keyif alırım.	3,82	1,240
S4	AG uygulamaları kullanıldığında dikkatimi derse daha iyi verebilirim	3,47	1,224
S5	AG uygulamaları sayesinde Fen bilimleri dersine daha çok çalışırım.	3,45	1,180
S7	AG uygulamaları kullanıldığında Fen bilimleri dersine daha istekli gelirim.	3,63	1,218
S9	AG uygulamalarındaki 3B nesnelere ortamda gerçeklik hissi verir.	3,69	1,291
S11	AG uygulamalarında kitap üzerinde 3B nesnelere, videoların, animasyonların görüntülenmesi konuya merakımı artırır.	3,78	1,341
S15	AG uygulamalarıyla evde Fen bilimleri dersini çalışmaktan keyif alırım.	3,56	1,325
	Genel Ortalama	3,62	,891

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin memnuniyet düzeylerine ilişkin olarak en yüksek ortalamanın “AG uygulamalarıyla işlenen Fen bilimleri derslerinden keyif alırım” ifadesine ($\bar{X}=3,82$) en düşük ortalamanın ise “AG uygulamaları sayesinde Fen bilimleri dersine daha çok

çalışırım” ($\bar{X}=3,45$) olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak öğrencilerin AG uygulamalarını kullanıma yönelik genel tutumlarının ise ($\bar{X}=3,62$) olduğu ve yüksek bir ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında elde edilen verilere ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3

Öğrencilerin Kaygı Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

No	İfade	\bar{X}	Ss
S2	AG uygulamalarını kullanırken sıkılıyorum.	3,66	1,112
S3	AG uygulamalarını kullanmak zordur.	3,67	1,192
S6	AG uygulamaları kafamı karıştırdığı için öğrenmemi zorlaştırır.	3,70	1,229
S8	Derslerde AG uygulamalarının kullanılmasına hiç gerek yoktur.	3,64	1,208
S10	AG uygulamaları ilgimi çekmez.	3,64	1,358
S14	Fen bilimleri derslerinde AG uygulamalarını kullanmak zaman kaybına neden olur.	3,77	1,226
Genel Ortalama		3,67	,796

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin kaygı düzeylerine ilişkin olarak en yüksek ortalamanın “Fen bilimleri derslerinde AG uygulamalarını kullanmak zaman kaybına neden olur” ifadesine ($\bar{X}=3,77$) en düşük ortalamanın ise “Derslerde AG uygulamalarının kullanılmasına hiç gerek yoktur” ve “AG uygulamaları ilgimi çekmez” ($\bar{X}=3,64$) olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak öğrencilerin AG uygulamalarını kullanıma yönelik genel tutumlarının ise ($\bar{X}=3,67$) olduğu ve yüksek bir ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında elde edilen verilere ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 4

Öğrencilerin AG Kullanma İsteği Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

No	İfade	\bar{X}	Ss
S12	Gelecekte Fen bilimleri ders kitaplarında AG uygulamalarının yer almasını isterim.	3,69	1,343
S13	Diğer derslerde de AG uygulamalarının kullanılmasını isterim.	3,62	1,270
Genel Ortalama		3,65	1,160

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin AG kullanma isteği düzeylerine ilişkin olarak en yüksek ortalamanın “Gelecekte Fen bilimleri ders kitaplarında AG uygulamalarının yer almasını isterim” ifadesine ($\bar{X}=3,69$) en düşük ortalamanın ise “Diğer derslerde de AG uygulamalarının

kullanılmasını isterim” ($\bar{X}=3,62$) olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak öğrencilerin AG uygulamalarını kullanıma yönelik genel tutumlarının ise ($\bar{X}=3,65$) olduğu ve yüksek bir ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında elde edilen verilere ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5

1. Soru İçin Verilen Cevapların Frekans ve Yüzde Değerleri

	1. Soru için verilen cevaplar	f	%	Öğrenci ifadeleri
1	Konuları daha iyi anlamayı sağlaması	8	32,0	8K9: “ <i>Konuları daha iyi anlamamızı sağlayacağını düşünüyorum.</i> ”
2	Derslerin daha eğlenceli olmasını sağlaması	4	16,0	8K7: “ <i>Dersin daha eğlenceli ve daha keyifli olmasını sağlar.</i> ”
3	Dersleri daha kolay anlamayı sağlaması	3	12,0	6E6: “ <i>Dersteki bilgileri öğrenmeyi kolaylaştıracaktır.</i> ”
4	Dersleri daha detaylı incelemeyi sağlaması	3	12,0	8E10: “ <i>Daha ayrıntılı ders işleyebiliriz.</i> ”
5	Derslere ilgiyi artırması	3	12,0	7K5: “ <i>Derse olan ilgimiz artar.</i> ”
6	Gerçekliği artırarak kalıcılık sağlaması	2	8,0	6E4: “ <i>Organları 3D şekilde görmemiz daha çok akılda kalır.</i> ”
2	Düşünceleri daha iyi yansıtmayı sağlaması	1	4,0	5E2: “ <i>Aklımızdaki düşünce ve fikirleri daha iyi yansıtmamızı sağlar.</i> ”
3	Ekonomik olması	1	4,0	8K9: “ <i>Derslerde kullanılan maketler çok pahalı, eğer bu uygulama kullanılırsa daha az maliyet harcanır.</i> ”

*5E1: 5. Sınıf Erkek öğrenci 1, 6E1: 6. Sınıf Erkek öğrenci 1, 5K1: 5. Sınıf Kız öğrenci 1,..

Tablo 5 incelendiğinde; öğrencilerin Artırılmış Gerçeklik uygulamalarının sağlayacağı faydalara yönelik olarak en yüksek frekansın *Konuları daha iyi anlamayı sağlaması* (f=8) ifadesi en düşük frekansın ise *Düşünceleri daha iyi yansıtmayı sağlaması* ve *Ekonomik olması* (f=1) ifadeleri olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında elde edilen verilere ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 6’de sunulmuştur.

Tablo 6

2. Soru İçin Verilen Cevapların Frekans ve Yüzde Değerleri

	2. Soru için verilen cevaplar	f	%	Öğrenci ifadeleri
1	Öğrenmeyi eğlenceli kılması	5	21,8	5E3: “Evet, çünkü ders eğlenceli olur.”
2	Konuları daha iyi anlamayı sağlaması	4	17,4	6E5: “Evet, çünkü konuları daha iyi anlarız.”
3	Konuları daha detaylı incelemeyi sağlaması	3	13,1	6K1: “...Bu uygulama sayesinde konular daha yakından incelenebilir.”
4	Merak uyandırması, ilgi çekici olması	3	13,1	6E6: “Evet, çünkü konuya merakı arttırıyor.”
5	Öğrenmeyi daha etkili kılması	2	8,7	5E2: “Bu öğretimi daha etkili kılacaktır.”
6	Fikri yok	2	8,7	7K6: “Kararsızım.”
7	Hayal gücünü geliştirmesi	1	4,3	7E7: “Evet. Olabilir. Hayal gücümüz gelişir o ders ile.”
8	Daha kolay anlamayı sağlaması	1	4,3	6K3: “Evet verilebilir. Çünkü konuyu kolay kavrayabilmemizi sağlayabilir.”
9	Sadece gerçek gibi görünmesi	1	4,3	7E8: “Hayır, orda sadece gerçek gibi görünür.”
10	Öğrencinin uygulamaya yatkın olması	1	4,3	6K1: “Bence daha fazla yer verilmelidir. Çünkü Fen bilimleri konularında bazı öğrenciler için uygulamalara kafası daha yatkın olabilir...”

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin dersi Artırılmış Gerçeklik uygulamalarına daha fazla yer verilmesine yönelik olarak en yüksek frekansın *Öğrenmeyi eğlenceli kılması* (f=5) ifadesi en düşük frekansın ise *Hayal gücünü geliştirmesi*, *Daha kolay anlamayı sağlaması*, *Sadece gerçek gibi görünmesi* ve *Öğrencinin uygulamaya yatkın olması* (f=1) ifadeleri olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında elde edilen verilere ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7**3. Soru İçin Verilen Cevapların Frekans ve Yüzde Değerleri**

	3. Soru için verilen cevaplar	f	%	Öğrenci ifadeleri
1	Derse olan motivasyonu ve ilgiyi arttırması	16	47,1	8K9: “Bence motivasyonumuzu yükseltebilir.”
2	Mutlu ve eğlenceli bir ders sağlaması	7	20,6	8K7: “Daha mutlu bir şekilde ders yaparım.”
3	Konuyu daha iyi anlamayı sağlaması	3	8,8	7E7: “İyi etkiler daha iyi anlayabiliriz.”
4	Görsellik sağlaması	3	8,8	6E6: “Arttırıyor. Çünkü görsellik konusunda daha iyi.”
5	Motivasyonu etkilememesi	2	5,9	8E9: “Zaten fen dersini seviyorum onun için bir fazlası veya eksigi yok.”
6	Derse yönelik merakı arttırması	2	5,9	6E4: “...Derse yönelik merak artar.”
7	Dersi kolaylaştırması	1	2,9	7K6: “...Öğrenme şeklimi kolaylaştırır...”

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin Fen bilimleri dersi Artırılmış Gerçeklik uygulamalarının motivasyonlarına etkisine yönelik olarak en yüksek frekansın *Derse olan motivasyonu ve ilgiyi arttırması* (f=16) ifadesi en düşük frekansın ise *Dersi kolaylaştırması* (f=1) olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın yedinci alt problemi kapsamında elde edilen verilere ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 8 ve Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 8**4. Soru AG Olumlu Yönleri İçin Verilen Cevapların Frekans ve Yüzde Değerleri**

	4. Soru AG olumlu yönleri için verilen cevaplar	f	%	Öğrenci ifadeleri
1	Konuyu daha iyi anlamayı sağlaması	8	22,8	6E5: “Dersi daha iyi anlarız.”
2	Derse olan motivasyon ve ilgiyi arttırması	5	14,4	7E5: “İlgimiz artar.”
3	3D Görsellik sağlaması	5	14,4	6E4: “Canlılar, organlar, vb. şeyleri görmemizi sağlar.”
4	Öğrenmeyi kolaylaştırması	3	8,6	8K10: “Dersi kolay öğrenirim...”

5	Merak uyandırması	3	8,6	6K2: “...Fen dersine karşı merak uyandırır.”
6	Eğlenceli olması	3	8,6	5E2: “Eğlenceli yapar.”
7	Dersi sevdirmesi	2	5,7	5E3: “Çocuklara fen dersini daha çok sevdirebilir.”
8	Ekonomiklik	2	5,7	8K10: “Öğrenmem zaman almaz.”
9	Derse katılımı arttırması	1	2,8	6K2: “Derse katılımı arttırır.”
10	Konuları daha detaylı incelemeyi sağlama	1	2,8	6K1: “Konuları daha detaylı incelememizi sağlar...”
11	Kalıcılığı arttırması	1	2,8	8K10: “Konular daha çok aklımda kalır.”
12	Dikkati arttırması	1	2,8	8K9: “...Fen derslerine daha fazla konsantre olabiliriz...”

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin Fen bilimleri dersi Artırılmış Gerçeklik uygulamalarının kullanılmasının olumlu yanlarına yönelik olarak en yüksek frekansın *Konuyu daha iyi anlamayı sağlama* (f=8) ifadesi en düşük frekansın ise *Derse katılımı arttırması*, *Konuları daha detaylı incelemeyi sağlama*, *Kalıcılığı arttırması* ve *Dikkati arttırması* (f=1) ifadeleri olduğu belirlenmiştir.

Tablo 9

4. Soru AG Olumsuz Yönleri İçin Verilen Cevapların Frekans ve Yüzde Değerleri

	4. Soru AG olumsuz yönler için verilen cevaplar	f	%	Öğrenci İfadeleri
1	Olumsuz yanı olmadığı	9	42,8	8K9: “Olumsuz yanı olduğunu düşünmüyorum.”
2	Sıkılmaya neden olması	3	14,3	7K5: “Sıkılmamıza yol açabilir.”
3	Teknolojik cihazlara erişilememesi	3	14,3	8K10: “Herkeste telefon olmaması.”
4	Uygulamayı anlayamama	2	9,5	8K8: “Bazı kişiler anlamakta sıkıntı yaşayabilir.”
5	Dersin düzenini bozan davranışların görülmesi	2	9,5	6E6: “Bazı çocuklar dersin düzenini bozabilir. Görsellerle dalga geçebilir.”
6	Görme bozukluklarına neden olması	1	4,8	5E2: “Göz bozukluğu.”
7	Zaman kaybına neden olması	1	4,8	8E9: “Zaman kaybı olabilir.”

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin Fen bilimleri dersi Artırılmış Gerçeklik uygulamalarının kullanılmasının olumsuz yanlarına yönelik olarak en yüksek frekansın *Olumsuz yanı olmadığı* (f=9) ifadesi en düşük frekansın ise *Görme bozukluklarına neden olması* ve *Zaman kaybına neden olması* (f=1) ifadeleri olduğu belirlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersinde Artırılmış Gerçeklik uygulamalarına yönelik tutum ve düşünceleri incelenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin Fen bilimleri Artırılmış Gerçeklik uygulamalarının kullanımına yönelik memnuniyet düzeylerinin, kaygı düzeylerinin ve bu uygulama isteklerinin yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Küçük, Yılmaz ve Göktaş (2014) yaptıkları çalışmada ortaokul öğrencilerinin memnuniyet ve isteklerini yüksek düzeyde kaygılarını ise düşük düzeyde bulmuşlardır.

Artırılmış Gerçeklik uygulamalarının sağlayacağı fayda hakkında öğrencilerin çoğu bu uygulamanın derslerde konuyu daha iyi anlamalarına olanak sağladığını ifade etmişlerdir. Artırılmış Gerçeklik uygulamalarına daha fazla yer verilmesine yönelik olarak öğrencilerin çoğunluğu dersleri eğlenceli kılan bir uygulama olduğunu ifade etmişlerdir. Fen bilimleri dersi Artırılmış Gerçeklik uygulamalarının motivasyonlarına etkisine yönelik olarak öğrenciler derslere olan motivasyonlarını, ilgilerini arttırdığını ifade etmişlerdir. Fen bilimleri dersi Artırılmış Gerçeklik uygulamalarının kullanılmasının olumlu yanlarına yönelik olarak öğrencilerin çoğu konuların anlaşılmasını sağladığını ifade etmişlerdir. Fen bilimleri dersi Artırılmış Gerçeklik uygulamalarının kullanılmasının olumsuz yanlarına yönelik olarak öğrencilerin çoğu bu uygulamanın olumsuz bir tarafının olmadığını ifade etmişlerdir.

Bu sonuçlara göre ortaokul öğrencilerinin Artırılmış Gerçeklik uygulamalarına yönelik tutumlarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu, düşüncelerinin de olumlu olduğu görülmüştür. Öğrenciler bu uygulamalara derslerde daha çok yer verilmesinin derslerinde pozitif katkı sağlayacaklarına yönelik düşünceler sahip oldukları görülmüştür.

Kaynakça

- Akçay, S., Aydoğdu, M., Yıldırım, H. İ., ve Şensoy, Ö. (2005). Fen eğitiminde ilköğretim 6. sınıflarda çiçekli bitkiler konusunun öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1(13), 103-116.
- Akçayır, M. (2016). *Fen laboratuvarında artırılmış gerçeklik uygulamalarının üniversite öğrencilerinin laboratuvar becerilerine, tutumlarına ve görev yüklerine etkisi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alkan, C. (2005). *Eğitim teknolojisi* (Yenilenmiş 7 b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altınpulluk, H. (2015). Artırılmış gerçekliği anlamak: kavramlar ve uygulamalar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1 (4), 123-131.
- Arseven, Ali. 2001. *Alan araştırma yöntemi ilkeler, teknikler, örnekler*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ateş, A. (2018). 7. sınıf fen ve teknoloji dersi "maddenin tanecikli yapısı ve saf maddeler" konusunda artırılmış gerçeklik teknolojileri kullanılarak oluşturulan öğrenme materyalinin akademik başarıya etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Bülbül, O. (2009). Fizik dersi optik ünitesinin bilgisayar destekli öğretiminde kullanılan animasyonların ve simülasyonların akademik başarıya ve akılda kalıcılığa etkisinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Cai, S., Wang, X. ve Chiang, F.-K. (2014). A case study of augmented reality simulation system application in a chemistry course. *computers in human behavior*, 37, 31-40.
- Chen, C., ve Wang, C.-H. (2015). Employing augmented-reality-embedded instruction to disperse the imparities of individual differences in earth science learning. *Journal of Science Education and Technology*, 24(6), 835-847.
- Cheng, K.-H. ve Tsai, C.-C. (2013). Affordances of augmented reality in science learning: Suggestions for future research. *Journal of Science Education and Technology*, 22(4), 449-462.
- Chiang, T. H. C., Yang, S. J. H. ve Hwang, G.-J. (2014). An augmented reality-based mobile learning system to improve students' learning achievements and motivations in natural science inquiry activities. *Educational Technology ve Society*, 17(4), 352-365.
- Chiang, T. H., Yang, S. J., ve Hwang, G.-J. (2014). Students' online interactive patterns in augmented reality-based inquiry activities. *Computers ve Education*, 78, 97-108.
- Chiu, J. L., DeJaegher, C. J. ve Chao, J. (2015). The effects of augmented virtual science laboratories on middle school students' understanding of gas properties. *Computers ve Education*, 85, 59-73.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*(5b). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Dede, C. (2009). Immersive interfaces for engagement and learning. *Science*, 323(5910), 66-69.
- Dunleavy, M., Dede, C. ve Mitchell, R. (2009). Affordances and limitations of immersive participatory augmented reality simulations for teaching and learning. *Journal of Science Education and Technology*, 18(1), 7-22.
- Ecevit, T., ve Özdemir Şimşek, P. (2017). Öğretmenlerin fen kavram öğretimleri, kavram yanlışlarını saptama ve giderme çalışmalarının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 129-150.
- El Sayed, N. A., Zayed, H. H., ve Sharawy, M. I. (2011). ARSC: Augmented reality student card. *Computers ve Education*, 56(4), 1045-1061.
- Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için araştırma süreci*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Ferrer-Torregrosa, J., Torralba, J., Jimenez, M., García, S. ve Barcia, J. (2015). ARBOOK: Development and assessment of a tool based on augmented reality for anatomy. *Journal of Science Education and Technology*, 24(1), 119-124.
- Gervautz, M. ve Schmalstieg, D. (2012). Anywhere interfaces using handheld augmented reality. *Computer*, 45(7), 26-31.
- Gündebahar, M. ve Kuş-Khalilov, M. C. (2013). Teknolojik pazarlama üzerine bir inceleme. *Akademik Bilişim*, 23-25.
- Hsiao, K.-F., Chen, N.-S. ve Huang, S.-Y. (2012). Learning while exercising for science education in augmented reality among adolescents. *Interactive Learning Environments*, 20(4), 331-349.
- Hwang, G. J., Wu, P. H., Chen, C. C. ve Tu, N. T. (2016). Effects of an augmented reality-based educational game on students' learning achievements and attitudes in real-world observations. *Interactive Learning Environments*, 24(8), 1895-1906.
- Kerawalla, L., Luckin, R., Seljeflot, S. ve Woolard, A. (2006). "Making it real": exploring the potential of augmented reality for teaching primary school science. *Virtual Reality*, 10(3-4), 163-174.
- Khurmayet, G. (2016). Mobil eğitim teknolojisi olarak tablet bilgisayarların etkin öğrenim amaçlı kullanımı: Özel ortaöğretim kurumları üzerine bir araştırma. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Klopper, E. ve Squire, K. (2008). Environmental detectives—the development of an augmented reality platform for environmental simulations. *Educational Technology Research and Development*, 56(2), 203-228.
- Kuş, E. (2003). Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Küçük, S., Yılmaz, R. ve Göktaş, Y. (2014). İngilizce öğreniminde artırılmış gerçeklik: Öğrencilerin başarı, tutum ve bilişsel yük düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(176).
- Küçük, S., Yılmaz, R., Baydaş, Ö. ve Göktaş, Y. (2014). Ortaokullarda artırılmış gerçeklik uygulamaları tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176).
- Leutner, D. (2014). Motivation and emotion as mediators in multimedia learning. *Learning and Instruction*, 29, 174-175.
- Martin, S., Diaz, G., Sancristobal, E., Gil, R., Castro, M. ve Peire, J. (2011). New technology trends in education: Seven years of forecasts and convergence. *Computers ve Education*, 57(3), 1893-1906.
- Öçal, M. F. ve Şimşek, M. (2017). Matematik öğretmen adaylarının FATİH projesi ve matematik eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(1), 91-121.
- Özmen, B. (2017). Farklı Ülkelerin Öğretim Programlarında Teknoloji Entegrasyonu. In Y. Koçak Usluel (Eds.), *Farklı Yanlarıyla Eğitimde BİT Entegrasyonu* (95-123). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9(5), 1-6.
- Sayan, H. (2016). Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(13).
- Seferoğlu, S. S. ve Tutulmaz, M. (2017). Artırılmış gerçeklik teknolojilerinin sınıfta kullanılmalarıyla ilgili bir inceleme. *11. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu* (276-286). Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Shelton, B. E., ve Hedley, N. R. (2002, September). *Using augmented reality for teaching earth-sun relationships to undergraduate geography students*. In The First IEEE International Workshop Augmented Reality Toolkit, Germany.

- Sırakaya, M. (2015). Artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları, kavram yanılgıları ve derse katılımlarına etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Somyürek, S. (2014). Öğrenme sürecinde Z kuşağının dikkatini çekme: Artırılmış gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 63-78.
- Squire, K., ve Klopfer, E. (2007). Augmented reality simulations on handheld computers. *The journal of the learning sciences*, 16(3), 371-413.
- Tutulmaz, M., ve Seferoğlu, S. S. (2017). Artırılmış gerçeklik teknolojilerinin sınıfta kullanılmalarıyla ilgili bir inceleme. *ICITS 2017 Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Vilkonienė, M. (2009). Influence of augmented reality technology upon pupils' knowledge about human digestive system: The results of the experiment. *US-China Education Review*, 36-43.
- Wu, H.-K., Lee, S. W.-Y., Chang, H.-Y., ve Liang, J.-C. (2013). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. *Computers ve Education*, 62, 41-49.
- Yavuz, S., ve Coşkun, A. E. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 276-286.
- Yen, J. C., Tsai, C. H., ve Wu, M. (2013). Augmented reality in the higher education: Students' science concept learning and academic achievement in astronomy. *Procedia-social and behavioral sciences*, 103, 165-173.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Zhang, J., Sung, Y.-T., Hou, H.-T., ve Chang, K.-E. (2014). The development and evaluation of an augmented reality-based armillary sphere for astronomical observation instruction. *Computers ve Education*, 73, 178-188.

Göçle Gelen Bireylerin Topluma Uyumlandırılması İçin Pazarlanabilir Bir Ürün Olarak Eğitim

Dr. Öğretim Üyesi Fatma İrem KONYALIOĞLU

İzmir Demokrasi Üniversitesi

irem.konyalioglu@idu.edu.tr

Dr. Öğretim Üyesi Işıl KELLEVEZİR

isil.kellevezir@idu.edu.tr

Özet

Geçmişten beri dünyanın önemli bir gerçeği olan “göçmenlik” kavramının, insanlığın 21. Yüzyılda sahip olması beklenen modernlik düzeyinin bir göstergesi olarak, çok daha bütüncül ve sistematik şekilde ele alınmayı gerektirdiği apaçık ortadadır. Toplumsal dengenin korunması ve iyileştirilmesi, aynı ülke vatandaşları için bile zor bir durumken, göçmen olarak topluma katılan bireylerin adaptasyonunu sağlamak doğal olarak zorlayıcı görünebilmektedir. Dolayısıyla, göçmenlere, içine misafir oldukları topluma uyumlanıp, bununla birlikte, benliklerini kaybedip asimile olmadan veya yurtlarına dönme kararlarından uzaklaşmadan toplumsal barışın tesisi hususunda eğitimin önemli bir rol oynayabileceği düşünülmektedir. Bu konuda başarı sağlanması için belirli eğitim programı içerikleri önem taşımaktadır. Eğitim, bireyin göçtüğü ülkede kendisine yetmesine imkân verirken, toplumsal barışın tesisine de izin vermektedir. Ancak bu noktada bireylerin eğitime ikna edilmesi büyük önem taşımaktadır. Eğitime direnç, normal şartlar altında sıklıkla karşılaşılabilen bir olguyken, yaşamlarında çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalan göçmenlerin eğitime ikna edilebilmesi için sosyal pazarlamanın kullanılabileceği düşünülmektedir. Bu araştırma, göçmenlerin topluma aykırılıklarının azaltılması, toplumsal barışın artırılması yolu ile sonuçları çok yönlü fayda sağlayabilecek eğitim programlarının ve içeriklerinin tespiti, göçmenlerin bu eğitimlere katılıma ikna edecek sosyal pazarlama stratejilerinin belirlenmesi ve sürdürülebilir şekilde etkinleştirilmeleri amacıyla tasarlanmıştır.

Göçmenlerin bireysel yetkinliklerinin artırılarak toplumların yapısında değişim yaratmamasının sağlanması ve toplumsal barış ile huzurun desteklenmesi amacıyla eğitim programlarının tasarımına ihtiyaç vardır. Bu eğitimlerin içerikleri, katılım noktasında önem arz etmektedir. Bununla birlikte, eğitimlere göçmenlerin katılımlarının sağlanarak hedeflerin gerçekleştirilmesi için çeşitli sosyal pazarlama stratejilerinin hayata geçirilmesi gereklidir. Söz konusu eğitimler ve bu eğitimlerin etkinliklerini sağlamak amacıyla gerçekleştirilen sosyal pazarlama stratejilerinin belirlenmesi için verilerin elde edilmesi ve bulguların ortaya konması amacıyla literatür taraması yöntemi tercih edilmiştir. Buradan yola çıkarak bir yöntem önerilecektir.

Bünyesinde göçmenleri barındıran pek çok ülke için göçmenlere yönelik düzenlenecek eğitim programlarının içeriklerine bağlı olarak geliştirilmesi, gereken stratejilerle bir arada sunulması alan yazıma önemli katkı sağlayacaktır. Bu eğitimlerin hayata geçirilmesinde ve katılımların etkinliğinin sağlanmasında büyük önem taşıyan sosyal pazarlama stratejilerinin ortaya konması ilgili tüm süreçlerin temelinde yer almaktadır. Eğitim konularına karar verilmesi, içerik oluşturulması, eğitimin ulaşması hedeflenen kişiler, bu kişileri eğitime ikna için kullanılan sosyal pazarlama stratejileri, toplumsal yaşamda karşılaşılan pek çok sorunun çözümünde kilit rol oynayacaktır. Dünyanın farklı pek çok ülkesinin meselesi olan ve toplumsal barışın sağlanması için göçmenlerin toplumsal uyumunu büyük ölçüde destekleyebilecek şekilde toplumun her kesimine kazanç sağlayacak eğitim programları katalogları ile bunlara katılım için pazarlama stratejilerinin belirlenerek hayata geçirilmesinde çalışmanın bulguları etkili olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Göçmenler, Sosyal pazarlama, Pazarlama stratejisi, Sürdürülebilirlik

Abstract

It is obvious that the concept of "immigrant", which has been a serious reality of the whole nations since the past, needing a much more holistic and systematic approach as an indicator of the level of modernity that humanity is expected to have in the 21st century. While maintaining and improving the social balance is a tough situation even

for the citizens of the same country, it can be evaluated as a challenge to support the adaptation of the individuals who join the society as immigrants. Therefore, it is considered that training can play an important role to establish a social peace for immigrants, in order to support their adaptation process to the society in which they are guests, by preserving their identity and keeping them away from the assimilation or giving up their decision to return to their homeland. In order to succeed the goals, certain training program contents are very important. While training lets the individual to be self-sufficient in the country of migration, it also allows the establishment of social peace. However, at this point, it is of great importance to persuade individuals to training. While resistance to training is a phenomenon that can be faced frequently under casual conditions, it is determined that social marketing can be beneficial to persuade immigrants who face various difficulties in their lives. This research is designed to compile the training programs and their contents that can provide multi-faceted benefits by reducing the antisociality of immigrants, increasing social peace, determining social marketing strategies that will persuade immigrants to participate in these trainings and enabling them in a sustainable way.

There is a need to design training programs in order to increase the individual competencies of immigrants and to ensure that they do not create a change in the structure of societies and to support social peace and tranquility. The content of these trainings is important in terms of participation. However, it is necessary to implement various social marketing strategies in order to achieve the goals by ensuring the participation of immigrants in the trainings. The literature review method is preferred in order to obtain data and reveal the findings to determine the social marketing strategies that are conceived to ensure the trainings and the effectiveness of these trainings. The method can be offered as a result of the study.

For the countries that host immigrants, the development of training programs for immigrants depending on their content and their presentation together with the necessary strategies will make a significant contribution to the literature. Introducing social marketing strategies, which are of great importance in the implementation of these trainings and in ensuring the effectiveness of participation, is at the core of all relevant processes. Deciding on educational topics, creating content, the people to whom the training is aimed, and the social marketing strategies used to persuade these people to the training will play a key role in solving many problems that are encountered in social life. The findings of the study will be effective in determining and implementing the catalogs of training programs and marketing strategies for participation in these, which is the issue of many different countries of the world and which can greatly support the social cohesion of immigrants in order to ensure social peace.

Keywords: *Immigrants, Social marketing, Marketing strategy, Sustainability*

Giriş

Dünyada pek çok akış teknoloji ile kolaylaşmış, özellikle Covid 19 pandemisi sonrasında, tamamen dijitalleşen yapılarla, her yerden, her koşulda çoklu erişimler mümkün olmuştur. Böylesi rahatlıklara rağmen hem toplumsal hem de birey bazında karmaşıklık giderek artmaktadır. Çoklu değişkenler etkisiyle, 20.y.y. ile artan ve 21.y.y. ile sürekli sıklık oranı yükselen toplumsal kaoslar, dünyanın pek çok yerinde yaygın olarak yaşanmaktadır. Bu sorunların kökeninde; küresel ısınma, iklim değişiklikleri, iç savaşlar, terör, uluslararası savaşlar, ırkçılık, soykırım, yoksulluk ve din ayrımcılığı gibi sebepler yatmaktadır (Boenigk, v.d., 2021, s. 168). Karmaşıklığı tetikleyen ve yayınlıştıran sorunların sebep olduğu kritik olgulardan bir tanesi göç olgusudur. İnsanlık tarihinin temellerinden itibaren var olan göç olgusu, etkisinin şiddeti sürekli artarak ve küresel yaygınlıkla yaşanmaktadır (Hollifield ve Wong, 2022, s.270). Yaşanan ülkelerin zorlu ekonomik koşulları sebeple, Amerika Birleşik Devletleri, Almanya, İngiltere gibi gelişmiş ekonomilere gerçekleşen göçler ve oralardaki göçmenler konun bir ayağı olurken, diğer taraftan da özellikle Türkiye'nin gündemine imza atan düzensiz göçmelerle mülteciler diğer boyut olmaktadır. Afrika'dan Myanmar'a, Bosna-Hersek'ten, Meksika'ya, Irak'tan Suriye'ye, Ukrayna'dan Afganistan'a küresel boyutta ve

artarak devam eden düzensiz göçmenler konusu, iyileştirici çalışmalara özellikle ihtiyaç duyulan sorundur (Hollifield ve Wong, 2022, s.273).

Genel olarak bakıldığında, göç hareketleri, ulusların birbirleri arasında geçişkenlik hızını arttırmıştır. Bu tür entegrasyonların olabildiğince uyum ve kazanımlarla gerçekleşmesi için gerekli aşamalar vardır. Yapılacak olanların başarıyla gerçekleşebilmesi için de alt yapılar sağlanmalıdır (Kheireddine v.d., 2021; 418; Attia v.d., 2019, s. 300). Temel adımlar olarak adlandırılabilen böylesi hallerin etkinliği, yaygınlığı ve sürdürülebilirliği, gerekli bilgilendirmelerle, onların kapsamlı hali olan eğitimler bütününde sağlanabilir.

Günümüz dünyasının önemli bir gerçeği olan göçmenler konusunun, toplumlara ve bahsi geçen göçmen özellikli bireylere kazanım sağlanması için gereken belirli eğitim programları önem taşımaktadır. Böylesi etkinlikler göçmenlerin yer aldıkları toplumlarda kendilerine yetmelerine fırsat olurken, toplumsal kazanımlar gerçekleşmesi ve yer aldıkları ülkeye katma değer var edilmesine imkan sağlamaktadır (Kheireddine v.d., 2021, s.418; Nungsari ve Chuah, 2021, s.145; Attia v.d., 2019, s. 305-307).

Bu araştırma, göçmenlerin topluma kazandırılmasıyla çok yönlü faydalar sağlayabilecek eğitim programlarının tespiti, göçmenlerin katılımlarını sağlayacak sosyal pazarlama stratejilerinin belirlenmesi ve sürdürülebilir şekilde etkinleştirilmeleri amacıyla yapılmıştır. Söz konusu eğitimler ile etkinliklerini sağlamak odağıyla gerçekleştirilen sosyal pazarlama stratejilerinin belirlenmesi için verilerin elde edilmesi ve bulguların ortaya konması amacıyla literatür taraması yöntemi tercih edilmiştir. Yapılan çalışma, günümüz dünyasının yaşadığı göç olgusunun, sosyal pazarlama ve pazarlama stratejilerinin etkin yönetimi ile zorluklardan avantaj çıkarmak şeklinde değerlendirilebilmesine ışık tutmaktadır.

Türkiye, Gelişmekte Olan Ülkeler ve Güncel Göç Durumu

Kendi ülkelerini, yaşadıkları bölgeleri, ait oldukları yerleri terk etmek zorunda kalan milyonlarca insan var. Kimisi aynı ülke içinde, kimisi farklı ülkelere giderek, bazıları düzensiz göçmen olarak göç olgusunu yaşamaktadır. Böylesi hareketlilik koşulları, yaşanan bölgeye, ülkeye, coğrafi, iklimsel, ekonomik, siyasi, askeri ve benzer değişkenler sebebiyle deneyimlenmektedir.

Küresel olarak günümüz kayıtlı verilerine bakıldığında, savaş sebebiyle 26 milyon göçmen olduğu ifade edilebilmektedir. Dünya genelindeki göçmenlerin dörtte birinden fazlası da Suriyelidir. Bu kişiler yoğunlukla Türkiye başta olmak üzere Lübnan ve Ürdün'e göç

etmişlerdir. Göçmen durumundaki 6,6 milyon Suriyeli, komşu ülkelerdedir (Attia v.d., 2019, s. 305-307).

Son senelerde dünyanın en çok düzensiz göçmen vakalarını, mülteci ve göçmen olgusunu yaşayan Türkiye, özellikle komşu ülkelerden Suriye kökenli göçmenlere ev sahipliği yapmaktadır. Yaşananların kök nedenine bakmak gerekirse, 2021 yılında Suriye’de 13,4 milyon kişinin insani yardıma ihtiyaçlı olduğu, 6,7 milyon kişinin yaşadıkları yerlerinden ayrıldığı görülmektedir. Temmuz 2022 verilerine göre Türkiye’deki Suriyeli göçmenlerin sayısı bir önceki aydan eksilme göstererek 3,6 milyondan fazladır. Bu kişiler özellikle büyük şehirlerde barınmaktadırlar. Yoğunlukla ve sırasıyla İstanbul, Gaziantep ve Şanlıurfa’da barınmakla birlikte, 81 ilin tamamında Suriyeli göçmenler vardır. Bu kişilerden sadece 49 bine yakını geçici yaşam merkezleri olarak adlandırılan mülteci kamplarında yaşamaktadır (<https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/>).

Göç olgusu konuşulduğunda hareketliliğin öncelikle komşu ülkelerle gelişmiş ekonomilere gerçekleştiği görülmektedir. Gelişmekte olan ülkelerin göçmen kabul yoğunluğunda ‘Birleşmiş Milletler’ etkisi ve uluslararası iş birliği süreçlerinin önemli yer tuttuğu ifade edilebilir. Türkiye’de Ürdün, Lübnan gibi ülkelerle birlikte bahsi olan uluslararası etkileşimler bağlamında göçmenlere ev sahipliğinde önemli rol almaktadır.

Sosyal Pazarlama ile Eğitime Katılım ve İmkânlar

Göçmenlerin bireysel yetkinliklerinin artırılarak toplumlara kazandırılması ve toplumsal sürdürülebilir kalkınmanın desteklenmesi amacıyla gerçekleştirilmiş eğitim programları vardır. Bu etkinliklere göçmenlerin katılımları sağlanarak, hedeflerin tutturulması için çeşitli sosyal pazarlama stratejilerinin hayata geçirilmesi gereklidir. Üzerinde çalışılan hedefler sırasıyla aşağıda görülen şekilde ifade edilebilir (Nungsari ve Chuah; 2021, 145; Conti ve Panagiotidou, 2020, s. 28; Panagiotidou, 2019, s. 137; Kabadayı, 2019, s. 950-953):

- Göçmenlerin kendi topraklarına dönebilmesine imkan sağlamak,
- Göç ettikleri yerlerde kendilerine kazanımlarla, katma değer sağlayabilmeleri,
- İnsani haklarla yaşanacak koşulları var edebilmek,
- Yaşanan topluma uyum sağlanması,
- Ana vatana dönüş için mekan bağımsız, küresel ve bölgesel hareketlilikle faaliyette bulunulması,
- Mekan ve yer bağımsız şekilde çalışabilmek,
- Bir ülkeye bağlı kalmayacak şekilde iş geliştirmek,

Covid 19 Pandemisi ile mekan bağımsız çalışma düzenine geçilmesi gibi, göç olgusunun sorun olabilen koşullarını avantaja çevirebilmek için eğitimler, onların pazarlama iletişim stratejileri ile fark ettirilmesi ve katılımlarına teşvik gereklidir. Örneğin, göçmenlerin bir ülkeye bağlı kalmaksızın çalışma, iş geliştirme ve hayat sürdürülebilirliği için faaliyetlerde bulunmalarına yetkin kılınabilecek eğitimlerin gerçekleştirilmesi. Bu eğitimlerin belirli iş geliştirici, meslek edindirici programlar kapsamında hayata geçirilmesi söz konusu olabilmektedir (Adeosun, v.d., 2022, s.12). Katılımları olması hedeflenen göçmenlere, etkin pazarlama iletişimi ve tutundurma faaliyetleri ile ulaşılarak, süreçler hayata geçirilebilmektedir. Uygulanan programlar sonrasında edinilen yetkinliklerin, hem bireylere hem de toplumlara katkı sağlayacağı durumlar sosyal pazarlama faaliyetleri bütününde yaşanabilmektedir.

Bu eğitimler, paylaşılan toplum yapısında uyum, katma değer var etmek ve zorlayıcı olan durumlardan fayda sağlayabilmeye imkan verebilmektedir. Sosyal pazarlama ile toplumsal fayda sağlayıcı ürün olarak eğitimin üstünde çalışılması ve pazarlama karması bileşenlerinin geri kalanıyla da ilgili pazarlama stratejiler geliştirilerek sürdürülebilirlik var edilmelidir.

Ürün Olarak Eğitim ve Sosyal Pazarlama ile Sürdürülebilirlik

Göçmenlere yönelik olarak, hem onların hem de buldukları toplumların çoklu fayda görmesi amaçlı olarak geliştirilecek projeler kapsamındaki her bir eğitimi birer ürün olarak değerlendirmek gereklidir. Eğitimlerle sağlanacak kazanımların devam edebilmesi için de etkin pazarlama stratejileriyle sürdürülebilirliğe çalışmak önemlidir. Pazarlama karması bağlamında eğitimi ürün, hedef kitleye erişim için yapılan tüm bilgilendirme ve tanıtım işlemleri tutundurma olarak ifade edilebilir. Her eğitime katılım için belirli şartların sağlanması, temel giderlerin karşılanması için fon veya mali ödeme konuları da fiyat bağlamında görülebilmektedir. Yerine ve koşullara göre eğitimler tutundurma faaliyetleri ilişkili olarak ücretsiz sunulabilir. Göçmen kampları, yaşadıkları bölgeler, özel olarak ayrılmış alanlar, mahalli idarelerin tesisleri ve çevrimiçi olmak üzere çeşitli şekillerde hedef kitleye erişilebilir. Eğitimlerin verileceği yerler, eğitimciler, süreçlerin gerçekleşmesinde rol alacak tüm bireyler, pazarlama karmasındaki yer, fiziksel alt yapı, insanlar unsurları şeklinde ele alınabilir. Dijital alt yapı, tesis özellikleri ve eğitmen yetkinlikleri, eğitimlerle hedeflenen kazanımlar ile sürdürülebilirlikleri konusunda büyük önem taşır (Betts, 2019, s. 25-31). Ürün olarak eğitimin hayata geçirilmesinde sivil toplum örgütleri ve devlet iş birliği temel aşamadır. Çoklu örgütsel yapının bir araya gelerek eğitimleri projelendirmeleri, tanıtım, katılım ve süreçlerin sonlandırılıp sürdürülebilirlik için takip edilmeleri bütünleşik olarak etkinlik yönetimi şeklinde özetlenebilir. Tüm değinilenler, sosyal pazarlama çalışmaları ve pazarlama stratejilerinin etkin

yönetimiyle gerçekleştirilmektedir (Bukantaitė ve Sederevičiūtė-Pačiauskienė, 2021, s.156). Dijital ticaret, bilişim teknolojilerinin kullanımı, sanatın müzik alanında enstrüman, ses kullanımı, farklı şekillerde iş yapabilmeye yönelik eğitimlerle farklı alanlara ve kişilerin yetkinliklerine göre pazarlama eğitimleri hayata geçirilenlere örnektir.

Türkiye ve Dünya Gerçekleşen Örnek Uygulamalar

Türkiye’de olduğu gibi dünyanın farklı bölgeleri ve ülkelerinde yaşanan göç olgusu birbirinden farklı vakalar yaşanmasını beraberinde getirmektedir. Göçmenlere katma değer sağlanması, toplumsal uyum ve her kesim için yaşanan zorlukları avantaja çevirmeye yönelik çeşitli uygulamalar vardır. Bunları Türkiye için ve dünyanın farklı yerlerinde gerçekleşenler şeklinde ayırtırmak mümkündür. Türkiye örnekleri aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Gün ve Yüksel, 2021, s.50; Kabadayı, 2019, s.55; <https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/>).

- Özellikle Arap turistlerin yoğunluğunun görüldüğü bölgelerde, Suriyeli göçmenlere verilen rehberlik eğitimleri ve benzer hedeflerle gerçekleştirilen mesleki eğitimler
- Dijital ortam kullanımı ve ilgili yetkinliklerinin geliştirilmesi için yapılan teknik eğitimler
- Bireylerin farklı uluslarla iletişim süreçlerini deneyimlemeleri ve uluslararası bağlamda yer alabilmeleri için lisan kursları
- Topluma uyum süreci kapsamında göçmen ilişkileri, ilişkili olunacak birimler, çeşitli durumlara göre temas halinde olunacaklar gibi örnekler için geçici eğitim merkezlerinde verilen eğitimler
- Çocukluk evresinden başlatılmış çalışmalara, çocukların topluma uyumunu hedeflemiş ve 26 ilde verilmiş olan PICTES örnek verilebilir.

Birbirinden farklı ülkelerde ve çeşitli özelliklerdeki göçmenlere verilen eğitimlerden örnekler de aşağıda yer almaktadır (Kheireddine v.d., 2021, s. 418; Nungsari ve Chuah, 2021, 145; Conti ve Panagiotidou, 2020, s. 28; Attia v.d., 2019, s. 308-310; Betts, v.d., 2019, 13-32).

- Almanya’da, 21 Ekim 2022 - 9 Haziran 2023 arasında göçmen müzisyenlere yönelik gerçekleştirilecek olan, süreç tamamlanması sonrasında, sertifikalandırılan sanatçıların mesleki gelişmeleri için ücretsiz eğitim
- Malezya’da göçmenlerin çevrim içi ortam kullanımları ile hem iş arayışı hem de iş geliştirme konusunda kendilerini desteklenmesi için yapılan eğitimler
- Küresel olarak dünyanın pek çok ülkesinde teknolojik cihaz ve çevrim içi ortamların etkin kullanımları için olan eğitimler

- Eğitimlerin sonucunda olacaklar için pazarlama stratejileri ve girişimcilikle ilgili yetkinlik kazandırmak için olan eğitimler
- Kenya'daki Somalili göçmenlere dijital ve teknolojik yetkinlikleri geliştiren eğitimler ile göçmenlerin anavatanlarına gerçekleştirebilecek olası geri dönüşlerinde kendi işini geliştirmeye destek verilmesi
- Türkiye, Ürdün, Arjantin, Yunanistan, göçmenlerdeki dijital ve teknolojik yetkinlikleri geliştiren eğitimler verilerek, geri dönüşler ve toplumsal uyum süreçlerine bireylerin kendi işlerini geliştirmelerine destek vermektedir.

Gerçekleştirilen tüm eğitimler, bir ürünün yönetimi için gerekli her aşama ile hayata geçirilmektedir. Projelendirilen süreçlerin sürdürülmesi ve hedeflerin tutturulması için sosyal pazarlama çalışmaları ile pazarlama stratejilerin etkin yönetimi büyük önem taşımaktadır.

Sonuç

Bünyesinde göçmenleri barındıran pek çok ülkenin hem küresel hem de yerel olarak toplumsal sürdürülebilirlik sağlanması için göçmenlere yönelik eğitim programlarını hayata geçirmesi gereklidir. Devletlerle sivil toplum kuruluşlarının iş birliklerine birbirinden farklı özellikli paydaşların da katılımıyla sosyal pazarlama çalışmaları ile bu eğitimlerin gerçekleşmektedir. Bu eğitimlerin hayata geçirilmesinde ve katılımların etkinliğinin sağlanmasında büyük önem taşıyan sosyal pazarlama stratejilerinin ortaya konması ilgili tüm süreçlerin temelinde yer almaktadır (Betts, v.d., 2019, s. 32). Bundandır, eğitim programlarının oluşturulması, hedeflenen kişiler, onlara erişilmesi için tercih edilen pazarlama iletişim stratejileri, yaşanan toplumlarda var edilen katma değerlerin değerlendirilmeleri günümüzdeki pek çok sorunun çözümünde kilit rol taşıyacaktır. Bu çalışma için yapılan literatür taraması ile önemine işaret edilen eğitimlerden örnekler derlenerek literatüre katkı sağlanmıştır. Sosyal pazarlama çalışmaları ile eğitimlerin bilinirliği, katılımların teşvik edilmesi ve görülen faydalarla sürdürülebilirlik için yapılanlar üstünde durulmuştur. Bugünün dünyasından yarında da göçmen olgusunun devam edeceğini söyleyebilmek mümkündür. Bundandır, etkin pazarlama stratejileriyle sosyal pazarlama çalışmaları kapsamında göçmenleri destekleyerek hem insani hem de toplumsal kazanımlar sağlamak gereklidir. Türkiye başta olmak üzere pek çok ülkede, toplumsal sürdürülebilirliğin sağlanması için göçmenlerin kendi kendilerine yetebilmeleri ve toplumsal uyumlarının var edilmesi kilit unsurdur. Göçmenleri büyük ölçüde destekleyebilecek şekilde toplumun her kesimine kazanç sağlayacak eğitim programlarının çeşitli örneklerle

açıklanması, bunlara katılım için pazarlama stratejilerinin belirlenerek hayata geçirilmesinde ve ileriye dönük çalışmaların geliştirilmesinde etkili olacaktır.

Kaynaklar

- Adeosun, O. T., Owolabi, K. E., Eshiet, I. C. ve Owolabi, T. J. (2022). Exploring the transition from informal to formal jobs and its consequent impacts on the livelihood of migrant youths in Lagos metropolis. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 16(4), 1-19. DOI 10.1108/JEC-02-2022-002
- Attia, A. M., Shalaby, M., Fakhr, R. A. ve Attia, H. (2019). Sustainability marketing initiatives during the Syrian conflict: the role of international development projects. *International Journal of Islamic Marketing and Branding*, 4(3-4), 296-313.
- Betts, A., Delius, A., Rodgers, C., Sterck, O. ve Stierna, M. (2019). *Doing business in Kakuma: refugees, entrepreneurship, and the food market*, Oxford Press.
- Boenigk, S., Fisk, R., Kabadayi, S., Alkire, L., Cheung, L., Corus, C. ve Smidt, N. (2021). Rethinking service systems and public policy: a transformative refugee service experience framework. *Journal of Public Policy ve Marketing*, 40(2), 165-183.
- Bukantaitė, S. ve Sederevičiūtė-Pačiauskienė, Ž. (2021). Fashion industry professionals' viewpoints on creativity at work. *Creativity studies*, 14(1), 145-159.
- Conti, G. M. ve Panagiotidou, M. A. (2020). Social Innovation in Fashion Design: Can Design Provide Opportunities of Inclusion to Refugees in Greece?. In *International Conference on Applied Human Factors and Ergonomics* (pp. 24-31). Springer, Cham.
- Gün, M. ve Yüksel, S. (2021). Dünyada Göçmen Eğitimi Politikaları Bağlamında Türkiye'nin Göçmen Eğitimi Sürecinin Değerlendirilmesi ve Çözüm Önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 1031-1053.
- Hollifield, J. F. ve Wong, T. K. (2022). The Politics of International Migration. In *Migration Theory* (pp. 269-305). 4. Baskı. Routledge.
- Kabadayi, S. (2019). Understanding employee sabotage while serving refugees: the case of Syrian refugees in Turkey. *Journal of Services Marketing*. 33(7), 946-958. DOI 10.1108/JSM-07-2019-0265
- Kheireddine, B. J., Soares, A. M. ve Rodrigues, R. G. (2021). Understanding (in) tolerance between hosts and refugees in Lebanon. *Journal of Refugee Studies*, 34(1), 397-421.
- <https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/>
- Nungsari, M. ve Chuah, H. Y. (2021). Participation in the sharing economy for refugees in Malaysia: A solution that bypasses legal constraints?. In *Sharing Economy at the Base of the Pyramid* (pp. 127-147). Springer, Singapore.
- Panagiotidou, M. A. (2019). *Social innovation in clothes design. Can design provide opportunities of inclusion to refugees in Greece?*, Politecnico, Milano

Disiplinler Arası Bir Doğa Eğitimi Projesinin Ortaokul Öğrencilerinin STEM'e Yönelik Tutumlarına Etkisi

Fatma KESKİNKILIÇ

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

fatma@ahievran.edu.tr

Özet

Ülkelerin ekonomik kalkınmalarını büyük oranda teknolojik yeniliklerin belirlediği günümüz koşullarında STEM eğitime verilen önem giderek artmaktadır. Birçok ülke eğitim müfredatlarına STEM eğitimi dahil etmiştir. Ülkemizde de bu amaçla çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu çalışmaların birçoğu müfredat dışı çalışmalardır. Bu amaçla yürütülen bir Doğa eğitimi ve bilim okulları projesi kapsamında gerçekleştirilen disiplinler arası eğitimlerin ortaokul öğrencilerinin STEM'e yönelik tutumlarına etkisi bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır. Bu kapsamda gerçekleştirilen çalışmada katılımcıların STEM'e yönelik tutumlarında olumlu yönde bir değişim olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: STEM eğitimi, Doğa eğitimi, STEM tutum, Bilişimle üretim

Abstract

In today's conditions, where the economic development of countries is largely determined by technological innovations, the importance given to STEM education is increasing. Many countries have included STEM education in their education curricula. Studies have been started for this purpose in our country. Many of these studies are extra-curricular studies. The subject of this study is the effect of interdisciplinary trainings carried out within the scope of a Nature education and science schools project carried out for this purpose on secondary school students' attitudes towards STEM. In this study, it was observed that there was a positive change in the attitudes of the participants towards STEM.

Keywords: STEM education, Nature education, STEM attitude, Manufacturing with informatics

Giriş

Bilişim araçlarının insan yaşamında önemli bir rol üstlendiği günümüz toplumunda bu araçlara bakış açısının değişmesi gerektiği açıkça ortadır. Dünya ülkeleri arasında ekonomik açıdan ön sıralarda yer almanın bu araçları ne amaçla kullandıklarına bağlı olduğu göz ardı edilemez bir gerçektir. Bugüne kadar bilişim araçlarını sadece tüketimde kullanan toplumlar ile bilişim araçlarını üretim faaliyetlerinde kullanılan toplumlar arasındaki fark giderek açılmaktadır. Dünyadaki birçok ülke incelendiğinde Japonya'nın üretimde geldiği nokta dikkat çekmektedir. Japonya'nın geçmişinde yaşadığı ekonomisini zora sokan deneyimler nedeniyle önceliklerini eğitim ve teknolojik gelişime verdikleri devlet tarafından açıkça belirtilmektedir. Bu şekilde insan kaynaklarını etkin bir biçimde kullanabileceklerini, ancak bu yolla çökmüş bir toplumu ve ekonomiyi yeniden inşa edebileceklerini ifade etmektedirler. Ülkelerin ekonomik kalkınmalarını büyük oranda teknolojik yeniliklerin belirlediği günümüz koşullarında geleceğin mühendislerini, fen bilimi uzmanlarını yetiştirmek, bilim ve teknoloji okuryazarlığını yaygınlaştırmak daha önce olmadığı kadar önem arz etmektedir (Miaoulis, 2009). Bu anlamda birçok ülke eğitim müfredatlarına STEM eğitimi dahil etmiştir.

Amerika 2010'da "Hazırlık ve Uyanış: Amerika'nın Geleceği için Anaokulundan On ikinci Sınıfa Kadar Eğitimde Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik (Prepare and Inspire: K-12 Education in Science Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) for America's Future)" isminde bir rapor yayınlanmıştır. Yayınlanan raporda, ulusun geleceğinin STEM alanlarında yetişmiş iyi bir nesle bağlı olduğu vurgulanmaktadır (Bilim ve Teknoloji Danışma Konseyi [PCAST], 2010). Amerika Birleşik Devletleri'nde STEM devlet eğitim politikası haline gelmiştir.

STEM alanlarında çalışacak bireylerin niteliğini artırmak istiyorsak; iş dünyasında veya eğitim sisteminde özgür düşünce, sorgulama, farklı fikirlere saygı duyma ve bu fikirleri destekleme deneme yanılma yoluyla, deneyimlerle öğrenme gibi davranışlara fırsat vermek gerekmektedir (TUSIAD, 2014)..

Okul öncesi ve ilköğretim çağındaki çocukların kapasitelerini tam anlamıyla anlamak için kendi ürettikleri veya iş birliği içinde bulunduğu akran grubundan çıkan fikirler ve materyaller ile deneyler yapmaları ve güncel sorunlara daha iyi çözümler bulmak için kendi öğrenmeleri üzerinde daha fazla tekrar yapmaları gerekmektedir (Resnick, 2003). Bu sebeple STEM uygulamalarında öğrencilerin yanlış sonuçlara ulaşmaları onların başarısız olduğu anlamına gelmemektedir. Nitekim tarihteki en üretken mucitlerden biri olan Edison'un "Başarısızlıklarım yok. Sadece çalışmayacak 10.000 yol buldum" sözü bu durumun en güzel kanıtıdır. STEM uygulamalarında da öğrencinin hata yapmasına, deneme yanılmalarla doğruya ulaşmasına fırsat verilmelidir. Ancak Eş ve Öztürk-Geren (2014)'in belirttiği gibi eğitim öğretim sürecinde birçok faktör deneyimlerle öğrenilmesi gereken derslere karşı öğrencilerin olumsuz tutum geliştirmesine sebep olmaktadır. Bu sebeplerin başında, müfredatlarda öğretilecek konuların fazlalığı sebebiyle deneme yanılma yoluyla uygulanan etkinliklere zaman ayrılamaması, kalabalık sınıf ortamları, öğretmenlerin deneyimsizlik veya yeterli bilgisinin olmaması sebebiyle öğrenci merkezli yaklaşım sergileyememesi ve geleneksel öğretmen odaklı derslerden uzaklaşmamasıdır. Bu sebeplerden dolayı doğası gereği; fen bilgisi dersi gibi yaparak yaşayarak öğrenilmesi gereken derslere karşı öğrenenlerin motivasyonları azalmaktadır. Tüm bu olumsuzluklara çözüm olarak; STEM uygulamaları öğrenenlere bilişimle üretim fırsatı sunan ve birçok yönden bu dezavantajları gidermeye yönelik çabalar içeren bir eğitim yaklaşımıdır.

Ülkemizde resmi olarak Milli Eğitim Müfredatımızda STEM eğitimine sadece fen bilgisi dersi öğretim programında az da olsa yer verilmekte, bunun yanı sıra müfredat dışı birçok çalışma yapılmaktadır. Türkiye'de öğrenenlere deneme yanılma yaparak üretme

imkanları sunacak okul ortamlarının azlığı ile bu dezavantajı gidermeye yönelik STEM ağırlıklı projeler hayata geçmeye başlamıştır. Özellikle TÜBİTAK'ın Bilim Toplum Programları kapsamında destek verilen Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Programı bu tür ortamların yaratılması konusunda önemli bir fırsattır. Bu çalışma, bu amaçla yürütülen bir doğa eğitimi ve bilim okulları projesi kapsamında gerçekleştirilen disiplinler arası eğitimlerin ortaokul öğrencilerinin STEM'e yönelik tutumlarına etkisini incelemektedir. Araştırmada cevap aranacak sorular:

1. Katılımcıların eğitim öncesi STEM'e yönelik tutum ön test puanları ne düzeydedir?
2. Katılımcıların eğitim sonrası STEM'e yönelik tutum son test puanları ne düzeydedir?
3. Katılımcıların ön-test ve son-test puanları arasında fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmada zayıf deneysel araştırma desenlerinden, tek grup ön test- son test deseni kullanılmıştır. Tek grup ön test-son test desende deneysel işlemin etkisi sadece bir grup üzerinde yapılan uygulamayla test edilir. Deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri deneysel işlem öncesinde öntest, deneysel işlem sonrasında sontest olarak elde edilir. Öntest ve sontest verileri aynı denekler üzerinde aynı ölçme araçları kullanılarak toplanır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak , Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki fark bağımlı örneklem t-tesisi ile analiz edilir. Sonuçlar arasındaki fark sontest lehine anlamlı bulunursa uygulanan programın başarılı olduğu yorumu yapılabilir(Akdağ, 2006). Bu araştırma bir TÜBİTAK doğa eğitimi projesinin çıktılarını paylaşmaktadır. Bu proje türünün gereği olarak çalışmada kontrol grubu kullanılmamış bu sebeple zayıf deneysel desenlerden tek gruplu ön test- son-test deneysel desen kullanılmıştır.

Örneklem

Araştırma 2020-2021 Eğitim Öğretim yılı sonunda Kırşehir ilinde bulunan ortaokul 5,6,7 ve 8. sınıfa geçmiş, projeye başvuru yapan gönüllü öğrencilerden oluşmaktadır. Proje takviminde yer alan tarihlere göre duyuruya çıkmış, okullara resmi yazı gönderilmiştir. Öğrenciler başvurularını online olarak yapmış, başvuranlar arasından farklı okul türlerine göre, cinsiyete ve sınıf düzeyine göre eşit dağılımı sağlamaya yönelik 40 öğrenci projeye dahil edilmiştir. Proje planında 5 ve 6. Sınıftan 20 kişilik bir grup, 7 ve 8. Sınıftan 20 kişilik bir grup oluşturulması planlanmıştır. Fakat özellikle 8. sınıfa geçen öğrencilerde lise giriş sınavına hazırlık seneleri olması sebebiyle istenilen başvuru sayısına ulaşamamıştır. 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşması planlanan gruptaki öğrenciler 6 ve 7. sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Ayrıca

araştırma verileri analiz edilirken üç öğrencinin verilerinde eksikler olduğu tespit edilmiş ve bu öğrencilerin verileri araştırma dışında tutulmuştur. Bu sebeple araştırma toplam 37 öğrenciden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Proje kapsamında gerçekleştirilen birçok atölye, etkinlik ve doğa gezisi bulunmaktadır.

Bu etkinliklerin her biri birbiri ile bağlantılıdır. Doğada yapılan atölyeler ve gezilerin mutlaka bir bilişim atölyesi karşılığı bulunmaktadır. Doğada gerçekleşen atölyelerde öğrenciler edindikleri bilgi ve tecrübeleri, bilişim atölyelerinde nasıl ürüne dönüştüreceklerini keşfederler. Tüm atölyeler yaparak yaşayarak, deneyimlerle öğrenmeye uygun olarak tasarlanmıştır.

Projede doğa gezileri dışında toplam 30 farklı bilişim ve STEM atölyesi bulunmaktadır. Bazı atölyelerde bu araçlar ve STEM yaklaşımı ayrı ayrı ele alınırken, bazı atölyelerde ise bilişim araçlarıyla STEM yaklaşımını benimseyen etkinlikler iç içe uygulanmaktadır. Atölyeler planlanırken adım adım bilişim araçlarının kullanımına yönelik atölyeler düzenlenmiştir. Örneğin bilişim atölyeleri ilk olarak algoritma atölyeleri ile başlamış ve bu atölyeleri kodlama ve robotik atölyeleri takip etmiştir. Projede vurgulanan ana tema; yapılan doğa gezilerinde ve STEM etkinliklerinde kazanılan bilgi ve becerilerin bilişim araçlarıyla üretimde kullanılabileceği, bu şekilde ürüne dönüştürülen çalışmalarda doğanın önemli bir ilham kaynağı olduğunun farkına vardırmasıdır.

Araştırmada Öğrencilerin STEM'e yönelik tutumları "STEM'e yönelik tutum ölçeği" ile belirlenmiştir. Bu ölçek ilk olarak Friday Eğitimde Yenilikçilik Enstitüsü (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlamasını Özcan ve Koca (2019) yapmıştır. Türkçe ölçeğin orijinal ölçekte olduğu gibi bir faktör yapısına sahip olup olmadığı Doğrulayıcı Faktör Analizi ile belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu Türkçe ölçeğin orijinal ölçekteki dört faktörlü yapısını koruduğu görülmüştür. Otuz yedi maddeden oluşan ölçek 5'li likert tipindedir. Ölçeğin tamamı için Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .91'dir. Güvenirlik katsayısı alt faktörler için; matematik .86, fen .87, mühendislik ve teknoloji .86, 21.yy becerileri .88'dir.

Verilerin Analizi

Analizlere geçilmeden önce STEM tutum ölçeği ön-test ve son-test puanları üzerinde normallik varsayımları sınanmıştır. Yapılan normallik testleri sonucunda puanların normal dağıldığı belirlenmiştir. Ön-test sonuçları için çarpıklık (-0,784) ve basıklık (0,155) değerlerinin normal değerler aralığında olduğu görülmüştür. Son-test sonuçları için çarpıklık (-0,946) ve basıklık (1,098) değerlerinin normal değerler aralığında olduğu görülmüştür.

Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu olan “Katılımcıların eğitim öncesi STEM’e yönelik tutum ön test puanları ne düzeydedir?” sorusuna ait bulgular 1. tabloda görülmektedir.

Tablo 1

STEM Tutum Düzeyleri Öntest Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

	n	Min	Max	\bar{X}	s
Matematik	37	7,00	34,00	20,918	4,277
Fen	37	15,00	40,00	28,621	6,812
Mühendislik ve Teknoloji	37	16,00	40,00	30,891	7,752
21.yy Becerileri	37	15,00	55,00	43,864	9,638
Ölçek Toplam	37	73,00	153,00	124,297	21,005

STEM tutum ölçeği “Matematik Faktörü”, “Fen Faktörü”, “Mühendislik ve Teknoloji Faktörü”, “21.yy Becerileri Faktörü” olmak üzere toplam dört alt faktörden oluşmaktadır. Bu dört alt faktöre ait ön-test sonuçları betimsel istatistikleri Tablo 1’de görülmektedir. Faktörlerin ortalamalarına bakıldığında her faktör için ön-test ortalamalarının yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci sorusu olan “Katılımcıların eğitim sonrası STEM’e yönelik tutum son test puanları ne düzeydedir?” sorusuna ait bulgular Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 2

STEM Tutum Düzeyleri Son-Test Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

	N	Min	Max	\bar{X}	s
Matematik	37	9,00	33,00	24,378	4,596
Fen	37	13,00	41,00	32,783	7,714
Mühendislik ve Teknoloji	37	14,00	45,00	37,216	8,003
21.yy Becerileri	37	15,00	55,00	46,567	9,500
Ölçek Toplam	37	72,00	171,00	140,945	22,676

STEM tutum ölçeği dört alt faktöre ait son test sonuçları betimsel istatistikleri Tablo 2’de görülmektedir. Faktörlerin ortalamalarına bakıldığında her faktör için son test ortalamalarının da yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü sorusu olan “Katılımcıların ön test ve son test puanları arasında fark var mıdır?” sorusuna ait bulgular 3. tabloda görülmektedir. Ön test ve son test sonuçları arasındaki fark olup olmadığını görmek üzere bağımlı örneklem T testi kullanılmıştır. Tablo 3’te bu teste ait veriler görülmektedir.

Tablo 3

STEM Tutum Ölçeği Bağımlı Örneklem T-testi Ön test ve Son test Sonuçları

	n	\bar{X}	ss	t	sd	p
STEM Tutum ön test	37	124,297	21,005	-5,290	19,144	0,00
STEM Tutum son test	37	140,945	22,676			

Tablo 3’e bakıldığında öğrencilerin STEM Tutum Ölçeği ön test ve son testlerine ilişkin Bağımlı Örneklem T-Testi sonuçları ($p < 0,05$) örneklemden elde edilen verilerin ön test ve son test puanlarında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte ön testten elde edilen ortalama puan ile ($X:124,297$) son-testten elde edilen ortalama puan ($X:140,945$) incelendiğinde son-test lehine anlamlı bir şekilde artış olduğu görülmektedir. Buna göre gerçekleşen eğitim sonunda katılımcıların STEM’e karşı tutumlarının olumlu yönde arttığı görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Eş ve Öztürk-Geren (2014)’in belirttiği gibi; eğitim öğretim sürecinde birçok etken deneme yanılma yoluyla yaparak yaşayarak öğrenme fırsatına engel olmaktadır. Bu etkenlerin başında müfredatların yoğunluğu, kalabalık sınıflar, öğretmenlerin isteksizliği gibi nedenler gelmektedir. Öğretmen ve öğrencilerden mevcut bu durumda birçok şey beklenmektedir. Bu dezavantajlı durumları ortadan kaldırmak için öğretmen, öğrenci ve veliler çaba harcamakta ve genellikle okul dışı etkinliklere yönelmektedir. Bu etkinliklerde STEM popüler bir yaklaşımdır. Tüm bu olumsuzluklara rağmen STEM uygulamaları öğrenenlere bilişim araçlarıyla üretim fırsatı sunan ve birçok yönden sayılan dezavantajları gidermeye yönelik çabalar içermektedir. Türkiye’de öğrenenlere deneme yanılma yaparak üretme imkanları sunacak okul ortamlarının

azlığı ile bu dezavantajı gidermeye yönelik STEM ağırlıklı projeler hayata geçmeye başlamıştır. Bu çalışmanın sonuçlarından da görülebileceği gibi özellikle TÜBİTAK'ın destekleriyle gerçekleşen Doğa ve Bilim Okulları Programı bu tür ortamların yaratılması konusunda önemli bir fırsattır. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullar, üniversitede STEM disiplinleri konusunda çalışma yapan akademisyenlerle işbirliği kurarak bu tür projelerin yaygınlaşmasını sağlarsa öğrenenler için büyük fırsat olacaktır. Müfredat kaygısı olmadan yapılan bu etkinlikler öğrenciler ve öğretmenler için farklı deneyimler sunan zengin ortamlar yaratmaktadır. Fakat bu ortamların tasarlanması bilgi ve beceri gerektirmektedir. Bu sebeple bu tür etkinlikler planlanırken STEM alanında çalışmalar yapan akademisyenlerden görüş alınması önemlidir.

Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak E., Akgün Ö. E. , Karadeniz Ş., Demirel F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2008.
- Eş, H., Öztürk-Geren, N. (2014). Öğrenci ve Velilerin Çocuk Üniversitesi Algısı. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. Ekim 2014.
- Kocakurt, Ö., Güven, S. (2005). Çevre, Aile ve Çocuk. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 30 Sayı 135 (34-38).
- Miaoulis, I. (2009). Engineering the K-12 curriculum for technological innovation. *IEEE-USA Today's Engineer*. <http://www.todaysengineer.org/2009/Jun/K-12-curriculum.asp>
- Noel-Storr, J. (2004). *The role of immersive informal science programs*. <http://arxiv.org/ftp/physics/papers/0403/0403144.pdf>
- Resnick, M. (2003). Playful learning and creative societies. *Education Update*, 8(6). <http://web.media.mit.edu/wmres/papers/education-update.pdf>.
- Özdemir, O. (2010). Doğa Deneyimine Dayalı Çevre Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Çevrelerine Yönelik Algı ve Davranışlarına Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 27, 2010, ss. 125-138
- Şimşekli, Y. (2004). Çevre Bilincinin Geliştirilmesine Yönelik Çevre Eğitimi Etkinliklerine İlköğretim Okullarının Duyarlılığı. *Eğitim Fakültesi Dergisi XVII* (1), 2004, 83-92.
- The President's Council of Advisors on Science and Technology [PCAST], (2010). *Report to the President Prepare and Inspire: K-12 Education in Science, Technology, Engineering, and Math (STEM) for America's Future*. <http://stellar.edc.org/sites/stellar.edc.org/files/pcast-stem-ed-final.pdf>
- TÜBİTAK, 2019. *Bilim ve Toplum Programları, 4004 Doğa ve Bilim Okulları Çağrı Metni*. https://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/303/4004_cagri_metni_2019.pdf
- TÜSİAD. (2014). *STEM alanında eğitim almış işgücüne yönelik talep ve beklentiler araştırması*. http://www.tusiad.org.tr/___rsc/shared/file/STEM-ipsos-rapor.pdf

İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Programlama Öğretiminde Fiziksel Programlama Araçlarının Etkisi¹

Fatma KESKİNKILIÇ

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

fatma@ahievran.edu.tr

Özet

21. yüzyılın sınırsız teknolojik olanakları içinde büyüyen çocukların yaşadığı yüzyıla uyum sağlayabilmeleri için sahip olmaları gereken becerilerden birinin de programlama becerisi olduğu belirtilmektedir. Araştırmacılar kodlama becerisini okuma-yazma becerisiyle karşılaştırmakta fayda olduğunu okuma-yazma öğrendiğimizde bunun başka birçok şeyi öğrenmenize imkan tanıdığını belirtmektedir. Tüm dünyada popüler olan STEM eğitim akımıyla birlikte; robotik kitler öğrenme ortamlarında oldukça popüler olmaya başlamıştır. Bu araştırmada programlama öğretiminde yaygın olarak kullanılan robotik kitlerin programlama öğretiminde ki etkisi incelenmektedir. Deneysel olarak tasarlanan araştırmada programlama öğretiminde robotik araçların kullanımının geleneksel öğretim yöntemine göre bir fark yaratmadığı gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Programlama öğretimi, Fiziksel programlama, Arduino

Abstract

It is stated that one of the skills that children who grow up in the unlimited technological possibilities of the 21st century should have in order to adapt to the century they live in is programming skills. Researchers state that it is useful to compare coding skill with literacy skill, and when we learn to read and write, it allows you to learn many other things. With the STEM education trend that is popular all over the world; Robotic kits have become very popular in learning environments In this research, the effect of robotic kits, which are widely used in programming teaching, on programming teaching is examined. In the experimentally designed research, it was observed that the use of robotic tools in programming teaching did not make a difference compared to the traditional teaching method.

Keywords: Programming education, Physical programing, Arduino

Giriş

Endüstride uzun süredir kullanılan robotik sistemler, geçtiğimiz yıllarda öğrencileri cezbetmek ve onların ilgisini çekmek için çok karmaşıktı (Corlu, 2013; Lau, Tan, Erwin, ve Petrovic, 1999). Fakat endüstride kullanılan bu robotik sistemler zamanla öğretmenlerin ilgisini çekmeye başlamıştır. Robotik sistemlerin eğitimdeki etkinliklerini destekleyen araştırmaların eksikliğine rağmen, bu sistemler eğitimciler tarafından hızla eğitim ortamlarına uyarlanmaya başlanmıştır.

¹ Bu çalışma Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenen TBY.A4.18.006 numaralı projenin çıktılarından üretilmiştir.

Bazı eğitimciler bu durumu sorgularken, bazıları öğrencilerin teknoloji ile etkileşimleri sırasında değerli bir şeyler öğrendiğine dair naif bir bakış açısı benimsemiştir (Akt;Corlu, 2013; Sklar, Eguchi, ve Johnson, 2003).

Eğitimde yapılan robotik ve programlama araştırmalarının çoğu okul sonrası aktivitelere odaklanırken, bu konuları erken çocukluk yılları döneminde öğretmek genç öğrenenler için ilgi çekici ve tatmin edici olabilmektedir (Bers, 2008). Bu zamana kadar yapılan araştırmalar 4-6 yaş düzeyinde robotik ile ilgili basit projelerin yapılabilirdiğini ve uygun araçlarla programlanabildiklerini belirtmektedir (Bers, Ponte, Juelich, Viera ve Schenker, 2002). Ders dışı robotik etkinliklerinin çoğu, öğrencilerin bu tür etkinlikler için gönüllü oldukları göz önüne alındığında, yüksek yetenekli (yani, akademik olarak seçilmiş veya yetenekli öğrenciler) ve muhtemelen zaten motivasyonu yüksek öğrenciler tarafından uygulanmıştır (Akt: Corlu,2013, Silk ve Schunn, 2008). Robotik, çocuklara bilgisayar bilimleri alanındaki içeriğe girme fırsatı sunarken, problem çözme becerilerini uygulama ve ince motor becerileri üzerinde çalışma olanakları sunar (Bers vd., 2014). Araştırmacılar, robotik sistemlerin öğrencilerin soyut ve karanlık olabilecek kavramları asimile etmesine yardımcı olacağını iddia etmelerine rağmen (Miglino, Lund ve Cardaci, 1999) öğrenme çıktıları açısından bu iddiaları destekleyen çok az deneysel çalışma mevcuttur (Johnson, 2003). Robotik takım çalışması, iş birliğine ilgiyi çekerken, öğrencilerin ince motor becerilerini ve el-göz koordinasyonunu geliştirmelerine de yardımcı olmaktadır. Ayrıca robotik öğretmenlere anlamlı projelerin oluşturulması ile akademik içeriğin bu projelere eğlenceli ve oyunlaştırılmış bir şekilde entegre edilmesi için bir olanak sağlar. Robotik sayesinde, mühendislik kavramları ile deneyler yapabilir hem de kendi projeleri için anlatsal bağlamlar oluşturarak kendi hikayelerini yaratabilirler (Bers, 2008). Öğrenciler bu tarz robotik projelerle meşgul olurken, yaratıcı bir ortamda oynamayı öğrenir aynı zamanda öğrenirken de oyun oynar (Resnick, 2003). Tüm bu faydalarına rağmen Johnson (2003)'ın da belirttiği gibi bu konuda yapılmış deneysel çalışma azdır ve literatürdeki bu eksikliğin giderilmesi gerekmektedir. Yapılan bu araştırma literatürdeki bu boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Programlama öğretiminde sıklıkla kullanılan Arduino Uno platformu öğretim materyali olarak seçilmiştir. Programlama ortamı olarak ise Arduino Uno'nun hem görsel bloklar ile hem de kendi dili ile kodlanabileceği mBlock programlama ortamı kullanılmıştır. Bu tarz fiziksel bir programlama ortamının çocukların programlama öğretimine katkısının olup olmayacağı araştırmanın temel sorusudur. Bu soru kapsamında yarı deneysel bir çalışma yürütülmekte ve fiziksel programlama ortamlarının programlama öğretimi üzerindeki etkisi incelenmektedir.

Yöntem

Çalışma nicel araştırma yaklaşımı benimsenerek yürütülmüştür. Ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desene göre desenlenen bu çalışma, hazır gruplar üzerinde, eşleştirmenin olduğu seçkisiz atamanın olmadığı yarı deneysel desene göre organize edilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Yapılan çalışmada deneysel işleme geçilmeden önce ön-test, deneysel uygulamanın ardından ise son-test uygulanarak sonuçlar arasındaki fark yorumlanmıştır.

Örnekleme

Çalışma 2019-2020 eğitim öğretim yılında Kırşehir’de bulunan bir imam hatip ortaokulunda yürütülmüştür. Bu sebeple araştırmaya katılan öğrencilerin hepsi erkektir. Araştırma yapılan okulda üç adet beşinci sınıf bulunmaktadır. Bu üç sınıf arasından deneysel çalışmaya dahil edilecek sınıflar amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. 5C sınıfı deneysel uygulama dışında tutulmuş fakat araştırma kapsamında geliştirilen testlerin kapsam geçerliliğine dair uygulamalarda bu sınıftan faydalanılmıştır. Araştırmaya dahil edilen 5B sınıfı deney, 5A sınıfı ise kontrol grubu olacak şekilde araştırmaya dahil edilmiştir. Kontrol grubunda Milli Eğitim Bakanlığı öğretim programında yer alan Bilişim teknolojileri dersine ait öğretim programı izlenerek derse devam edilmiş, deney grubunda ise yine bu öğretim programı paralelinde fiziksel programlama etkinlikleri yürütülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin programlama konusundaki akademik başarıları, araştırma kapsamında geliştirilen programlama başarı testiyle belirlenmiştir. Programlama başarı testi uygulanmadan önce uzman görüşüne sunulmuş ayrıca araştırma kapsamı dışında tutulan sınıf üzerinde uygulanarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Başarı testlerinden alınan veriler ön-test ve son-test olarak ayrı ayrı bulgular kısmında sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Ön-test ve son-test sonuçlarına ait verilerin aritmetik ortalamaları ile standart sapmaları hesaplanmıştır. Ardından verilerin normallik durumu test edilmiştir. Her bir grup için $n < 20$ olduğundan normallik Shapiro-Wilk Testi ile sınanmıştır. Yapılan test sonucu deney grubu ve kontrol grubunda; programlama başarısına ait ön-test sonuçları ve son-test sonuçlarının normal dağılıma uyduğu görülmüştür (Normallik testi sonuçları bulgular bölümünde detaylı olarak açıklanmaktadır). Öğrencilerin programlama başarı testinden elde edilen puanlar arasındaki karşılaştırmalara ilişkin örneklemler T Testi ile İlişkisiz Örneklemler T Testi kullanılarak bakılmıştır. Buna paralel olarak deney grubunda uygulanan yöntemin programlama başarısı

üzerindeki etkisini kontrol etmek amacıyla Kovaryans Analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Verilerin analizi sırasında anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Bulgular

Çalışmanın ön-test ve son-test verileri bu bölümde tablolar halinde sunulmuştur. Deney grubu ve kontrol grubuna aynı başarı testi aynı zamanlarda uygulanmıştır. Deneysel uygulama öncesi ön-test uygulanmış, deneysel uygulamanın bitiminde vakit kaybedilmeden aynı ölçme aracı son-test olarak uygulanmıştır.

Fiziksel programlama araçlarının programlama başarısına etkisini incelemeden önce; her iki grubun ön-test puanları incelenmiştir. Yapılacak analizleri belirlemek için normallik testleri yapılmıştır. Ön-test ve son-teste ait puanların normallik varsayımına uyup uymadığı Shapiro-Wilk testi ile belirlenmiştir. Teste ait sonuçlar 1. tabloda görülmektedir.

Tablo 1

Programlama Başarısı Puanlarına Ait Shapiro-Wilks Testi Sonuçları

Test	Grup	Shapiro-Wilk
Ön-test	Kontrol	.55
Ön-test	Deney	.07
Son-test	Kontrol	.57
Son-test	Deney	.60

Yukarıdaki tabloya bakıldığında ön-test ve son-test puanlarının kontrol grubunda normal dağılıma uyduğu görülmektedir. Aynı zamanda ön-test ve son-test puanlarının deney grubunda da normallik varsayımını karşıladığı görülmektedir ($p > .05$). Her bir grup ön-test ve son-testleri için yapılan Shapiro-Wilk testinin significance (p) değeri 0.05'den büyük olduğundan veriler normal dağılmıştır (Karagöz, 2017).

Ön-test ve son-test puanları deney grubu ve kontrol grubunda normal dağılım gösterdiğinden; puanlar arasındaki fark İlişkisiz Örneklem t-Testi ile incelenmiştir. Analize ilişkin veriler 2. tabloda görülmektedir.

Tablo 2*Programlama Başarısı Ön-Test Puanlarına Ait İlişkisiz Örneklem T-Testi Sonuçları*

Test	Grup	N	\bar{x}	S	sd	T	p
Ön-test	Kontrol	15	48.20	15.51	29	2.60	0.14
	Deney	16	33.17	16.55			

Tablo 2'ye bakıldığında deney ve kontrol gruplarının programlama başarısı ön-test puanları arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t(29)=2.60$, $p>.05$). Deney ve kontrol grupları arasında ön-testlerde farklılık olduğu için yapılan deney sonucunda uygulanan testlerin analizinde ANCOVA kullanılmıştır.

Kontrol grubunun programlama başarısı ön-test ve son-test puanları normallik varsayımını karşılamaktadır. Bu sebeple puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı İlişkili Örneklem t- Testi ile test edilmiştir. Bu teste ilişkin sonuçlar 3. tabloda görülmektedir.

Tablo 3*Programlama Başarısı Ön-Test Ve Son-Test Puanlarına (Kontrol Grubu) Ait İlişkili Örneklem T-Testi*

Grup	Başarı Testi	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Kontrol	Ön Test	15	48.20	15.51			
	Son Test	15	57.43	16.55	14	-2.20	0.14

Tablo 3'e bakıldığında kontrol grubu programlama başarısı ön-test ve son-test puanları arasında farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılık son test puanları lehinedir ($t(14)=-2.20$, $p<.05$).

Deney grubunun programlama başarısı ön test ve son test puanları normallik varsayımını karşılamaktadır. Bu sebeple testler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına, İlişkili Örneklem t- Testi ile bakılmıştır. Teste ait sonuçlar 4. tabloda görülmektedir.

Tablo 4*Programlama Başarısı Ön-Test Ve Son-Test Puanlarına (Deney Grubu) Ait İlişkili Örneklem T-Testi*

Grup	Başarı Testi	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Deney	Ön-test	16	33.11	16.55			
	Son-test	16	45.67	19.95	15	-3.80	0.02

Tablo 4'e bakıldığında, deney grubu programlama başarısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılık son-test puanları lehinedir ($t(15)=-3.80$, $p<.05$).

Deney ve kontrol grubunun ön-testleri arasında anlamlı bir fark olduğu için kullandığımız ANCOVA analizi için sağlanması gereken varsayımlardan verilerin normal dağılıma uyduğu Tablo 1'de gösterilmiştir. Diğer varsayım olan iki grubun testlerinin varyanslarının homojen olup olmadığına Levene testi uygulanarak bakılmıştır. Tablo 5'te görüldüğü üzere sig. değeri(0.92) 0.05 değerinden büyük olduğundan, ANCOVA testinin varsayımı olan varyansların homojenliği varsayımı da sağlanmış olur.

Tablo 5

Varyansların Homojenliği (Levene Testi)

F	df1	df2	Sig.
0.01	1	29	0.92

ANCOVA testinin varsayımları sağlandıktan sonra analize geçilmiş ve yapılan ANCOVA testine ait veriler 6. tabloda sunulmuştur.

Tablo 6

Grupların Ön-Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarına Ait ANCOVA Sonuçları

Kaynak	KT	sd	KO	F	Sig.
Corrected Model	4986.768	2	2493.384	12.227	.000
Intercept	1926.986	1	1926.986	9.449	.005
Ontest	3915.564	1	3915.564	19.201	.000
grup	4.916	1	4.916	.024	.878
Error	5709.929	28	203.926		
Total	92485.207	31			
Corrected Total	10696.698	30			

Tablo 6'daki grup satırında bulunan sig değeri (0.87) 0.05Tten büyük olduğu için iki grubun ön-teste göre düzeltilmiş programlama başarı notları arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir. Yani programlama öğretiminde fiziksel programlama araçlarının kullanılması ile

teorik olarak anlatılması arasında herhangi bir fark gözlemlenmemiştir. İki grubun programlama başarı not ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı düzeltilmiş ortalamaların verildiği tablo 7' den de görülebilmektedir.

Tablo 7

Son-Test Ortalamaları Ve Ön-Teste Göre Düzeltilmiş Son Test Ortalamaları

Grup	N	Son-test		Düzeltilmiş Son-test	
		\bar{x}	ss	\bar{x}	sh
Kontrol	15	57.43	16.15	51.82	3.90
Deney	16	45.67	19.95	50.93	3.76

Araştırma sonucuna Tablo 7' de verilen ön-test puanlarına göre düzeltilmiş son-test ortalamalarına ANCOVA yapılarak ulaşılmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Erken yaşta programlama öğrenme kavramı günümüz koşullarında okullar ve veliler arasında popüler olan bir kavramdır. Veliler çocuklarını erken yaşta bu ortamlarla tanıştırmak için çağın gereksinimlerine ayak uydurmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Fakat programlama ortamlarının kullanımı nispeten soyut girdi ve çıktı ortamına (bilgisayar ekranı ve klavye) dayandığından çocuklardan ziyade çoğu yetişkin için bile zordur. Erken yaşlarda daha somut girdi ve çıktı sağlayan programlama ortamlarını kullanmanın daha iyi olabileceği düşünülmektedir (Wyeth, 2008). Yapılan araştırmalar küçük yaştaki çocukların basit fiziksel programlama araçlarından olan robotik projeleri inşa edebildiklerini ve programlayabildiklerini göstermiştir. (Bers, Ponte, Juelich, Viera, ve Schenker, 2002; Cejka, Rogers, ve Portsmore, 2006; Kazakoff, Sullivan, ve Bers, 2012; Perlman, 1976; Wyeth, 2008).

Araştırmalar, fiziksel programlama (robotik) araçlarının çocuklara bilgisayar bilimleri alanındaki kavramları anlama fırsatı sunarken, problem çözme becerilerini uygulama ve ince motor becerileri üzerinde çalışma olanakları sunduğunu (Bers vd., 2014), programlamaya ilişkin motivasyonu ve problem çözme becerisi gibi becerileri olumlu etkileyeceğini iddia etmelerine rağmen (Miglino, Lund ve Cardaci, 1999) açısından bu iddiaları destekleyen çok az deneysel çalışma mevcuttur (Johnson, 2003). Yapılan bu araştırma literatürde bulunan bu boşluğu doldurmayı amaçlamıştır. Fakat araştırma kapsamında elde edilen verilere bakıldığında

fiziksel programlama araçlarıyla tasarlanmış bir öğretimin öğrencilerin programlama başarılarına anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Yapılan deneysel çalışma sırasında fiziksel programlama aktivitelerinin kabalık bir sınıf ortamında, tek bir öğretmen ile verimli gerçekleştirilemeyeceği görülmüştür. Buna rağmen araştırmanın en büyük sınırlılığını örneklem büyüklüğü oluşturmaktadır. Araştırma daha büyük örneklemelerde yapıldığında daha güvenilir sonuçlar elde edilebilir.

Yürütülen bu çalışma on iki hafta ile sınırlandırılmıştır. Programlama öğretimi bilginin yanı sıra beceri gerektirdiğinden bu süre daha uzun bir zaman dilimine yayılarak yeni bir çalışma yapılabilir. Programlama başarısı değişkenine ait verilerin yalnızca başarı testi ile elde edilmiş olması araştırmanın diğer bir sınırlılığdır. Programlama becerilerini sadece yazılı sorulardan oluşan testler ile değil programlama becerilerini sergileme özelliklerini dikkate alan, bu becerilerin sergilenmesini sağlayan ölçme yöntemleriyle yapılması daha sağlıklı olacaktır. Araştırma kapsamında böyle bir ölçme aracı (rubrik) geliştirilmiş fakat uygulamada karşılaşılan problemler ve zaman sıkıntısı sebebiyle değerlendirmede kullanılamamıştır. Geliştirilen bu ölçme aracı yapılacak araştırmalarda alternatif bir araç olarak kullanılabilir. Aynı zamanda fiziksel programlama araçlarının programlama öğretimine etkisi farklı değişkenler açısından incelenebilir. Öğrencilerin derse yönelik motivasyonları, ön bilgileri, sınıf ortamı, kullanılan fiziksel programlama aracının türü, farklı programlama ortamı ve öğrencilerin yaş seviyeleri gibi değişkenler nitel veri toplama yöntemleri ile incelenerek çalışmalar nitel verilerle desteklenebilir.

Kaynakça

- Bers, M. U., (2008). *Blocks, robotsandcomputers: Learning abouttechnology in earlychildhood*. New York: Teacher'sCollegePress.
- Bers, M. U.,Ponte, I., Juelich, K., Viera, A., veSchenker, J., (2002). *Teachers As Designers: Integrating Robotics Into Early Childhood Education*. Information Technology in Childhood Education.
- Bers, M. U.,Flannery L., Kazakoff E. R., Sullivan A., (2014). *Computational Thinking And Tinkering: Exploration Of An Early Childhood Robotics Curriculum*. *Computers ve Education* 72 (2014) 145–157.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak E., Akgün Ö. E. , Karadeniz Ş., Demirel F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2008.
- Corlu, M. S. (2013). Insights into STEM education praxis: An assessment scheme for course syllabi. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 13(4). doi: 10.12738/estp.2013.4.1903

- Corlu, M. S.,Capraro, R. M., Capraro, M. M., (2014). *Introducing STEM Education: Implications for Educating Our Teachers for the Age of Innovation*. *Eğitim ve Bilim 2014*, Cilt 39, Sayı 171.
- Graves, M. F.,Juel, C., veGraves, B. B. (1998). *Teaching Reading in the 21st Century*. Order Processing, Allynand Bacon, PO Box 11071, DesMoines, IA 50336-1071.
- İşler, A. Ş. (2002). Günümüzde Görsel Okuryazarlık ve Görsel Okuryazarlık Eğitimi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XV(1).
- Johnson, J. (2003). Children, robotics and education. *Proceedings of 7th international symposium on artificial life and robotics*, 7, 16–21
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi. (15. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kahn, K. 1996. ToonTalk™ – An animated programming environment for children. *Journal of Visual Languages and Computing*. (An abbreviated version appeared in Proceedings of the National Educational Computing Conference. Baltimore, MD, USA, 7 (June): 197-217, 1995.)
- Tompkins, G.,Campbell, R., Green, D., ve Smith, C. (2014). *Literacy for the 21st Century*. Pearson Australia.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms—Children, Computers and Powerful Ideas*. New York: Basic Books, Inc.
- Resnick, M. (2003). *Playful Learning and Creative Societies*. *Education Update*, vol. VIII, no. 6, February 2003.
- Resnick, M. (2012). *Let's Teach Kids to Code*. *TED Talks*.
https://www.ted.com/talks/mitch_resnick_let_s_teach_kids_to_code?language=tr.
- Wyeth, P. (2008). How Young Children Learn to Program With Sensor, Action and Logic Blocks. *International Journal of the Learning Sciences*, 17(4), 517–550.

Dezavantajlı Gruplar İçerisinde Yer Alan Suriyeli Sığınmacıların Uyum ve Çocuklarının Eğitim Sorunları

Doç. Dr. Ferhan GÜNDÜZ

Başkent Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi

fgunduz@baskent.edu.tr

Özet

Günümüzün önemli sosyal problem alanlarından biri de göç ve göçmen sorunudur. Sığınmacılar göç ettikleri topluma uyum sorunları ile karşı karşıyadır. Yetersiz koşullar içinde yaşayan ve bu koşullarla baş etmeye çalışan dezavantajlı bu gruplar birçok sorunla mücadele etmek zorundadır. Eğitim, sağlık, barınma, beslenme, dil bilmeme ve işsizlik gibi sorunlarla baş etmeye çalışıyorlar. Bu çalışmada Suriyeli sığınmacıların yaşam koşulları, onların temel haklara erişimleri ve sosyolojik uyum süreçleri konusunda karşılaştıkları sorunlar belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu nedenle dezavantajlı grup içerisinde yer alan Suriyeli sığınmacı ailelerin ve çocuklarının topluma uyum problemlerini tespit etmek ve barınma, çalışma, eğitim sürecine ilişkin karşılaştıkları sorunları belirlemek bu araştırmanın ana amacını oluşturmaktadır.

Nicel araştırma yönteminin uygulandığı bu araştırmanın örnekleme Gaziantep ve Kilis illerinde yaşayan 150 Suriyeli göçmen aileden seçilmiştir. Araştırmanın verileri yapılandırılmış anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Anket formunda cinsiyet, yaş gibi demografik veriler, ikametgâh bilgileri, çalışma yaşamları, Türkiye'de karşılaştıkları en önemli problemin ne olduğu ve çocuklarının eğitimi ile ilgili sorular sorulmuştur. Araştırmada yaşadıkları toplumsal sorunlardan dolayı toplumun bir parçası olamayan ve dezavantajlı grup içerisinde yer alan Suriyeli göçmen ailelerin görüşlerine başvurulmuştur. Bu çerçevede, onların barınma, iş ve çocuklarının eğitim sürecine ilişkin yaşadıkları sorunlar betimlenmiştir. Elde edilen veriler üzerinden Suriyeli sığınmacıların mevcut durumları, uyum sorunları ve karşılaştıkları sorunların çocuklarının eğitimi üzerindeki etkisi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Göç, Sığınmacı, Sosyal uyum, Sosyal problem, Eğitim, Barınma.

Abstract

One of the important social problem areas of today is immigration and immigrants. Asylum seekers face problems of adaptation to the society they migrated to. These disadvantaged groups, who live in inadequate conditions and try to cope with these conditions, have to struggle with many problems. They are trying to cope with problems such as education, health, accommodation, nutrition, not knowing the language and unemployment. In this research, the problems faced by Syrian refugees in terms of living conditions, access to fundamental rights and sociological adaptation processes were tried to be determined. For this reason, the main purpose of this research is to identify the problems of adaptation of Syrian refugee families and their children to society as disadvantaged groups and to identify the problems they face in the processes of shelter, work and education.

The sample of this study, in which the quantitative research method was applied, was selected from 150 Syrian migrant families living in Gaziantep and Kilis. The data of the research were collected through a structured questionnaire. In the questionnaire, questions were asked about demographic data such as gender, age, residence information, working life, the most important problem they face in Turkey, and education of their children. In the research, the opinions of Syrian immigrant families who are not a part of the society due to the social problems they experience and are among the disadvantaged groups were consulted. In this context, the problems they experience regarding shelter, employment and education of their children are described. The current situation of the Syrian refugees, their adaptation problems and the effects of the problems they face on the education of their children are tried to be revealed through the data obtained.

Keywords: Migration, Asylum seeker, Social cohesion, Social problem, Education, Shelter.

Giriş

Günümüz dünyasının önemli sosyal problem alanlarından biri de göç ve göçmen sorunudur. Türkiye 2011 yılından beri Suriye'den oldukça yoğun göç almaktadır. 15 Mart 2011 tarihinden itibaren Suriye'de yaşanan iç karışıklıklar ve çatışmalar nedeniyle sınır bölgemizde hareketlilik meydana gelmiştir. 29.04.2011 tarihinde Hatay ili Yayladağ ilçesindeki Cilvegözü sınır kapısında 300-400 kadar Suriye vatandaşı Suriye'den Türkiye'ye yönelik ilk toplu nüfus hareketini gerçekleştirmiştir (T.C. Göç İdaresi, 2022). Şimdiye kadar Suriye'den Türkiye'ye 3.754.591 göçmen gelmiştir. Bunların bir kısmı çadır ve konteyner kentlerde bir kısmı ise kendi imkânları ile Türkiye'deki illere dağılmış bulunmaktadır. Türkiye'ye gelen Suriyeliler sırasıyla en çok 540.186 ile İstanbul'da, 462.261 ile Gaziantep'te ve 432.987 ile Hatay'da yaşamaktadır. Suriyelilerin yerli nüfusa oranla en yoğun olduğu il ise % 42.3 ile Kilis'tir. Kilis 107.025 Suriyeli ile onuncu sırada yer almaktadır (Mülteciler Derneği, 2022).

Ülkelerinde yaşadıkları sorunlar nedeniyle göç etmek zorunda kalan sığınmacılar, göç ettikleri ülkelerde de birçok sorunla karşı karşıya kalmaktadır. Genel olarak göç ettikleri ülkelerde dezavantajlı konuma düştüklerini bildirebiliriz. Dezavantajlı gruplarlar göç ettikleri toplumlarda ekonomik, kültürel ve sosyal kaynaklarından mahrum kalmaktadırlar. Bu gruplar, ekonomik durumları, cinsiyetleri, etnik veya dilsel kökenleri, dinleri veya siyasi durumları nedeniyle sosyal ve ekonomik olarak bütünleşme şansı daha düşük olanlardan oluşmaktadır (Necipoğlu, Bebiş, & Seviğ, 2019, s. 68). Bu grupların her zaman toprağa veya diğer gelir getirici faaliyetlere erişimleri yoktur ve genellikle sağlık, barınma ve eğitim gibi temel sosyal hizmetlerden yoksundurlar (Caillods, 1998, s. 10). Kişilerin bağlı oldukları sosyal tabaka da dezavantajlı grup sayılmalarında belirleyicidir. Alt sosyo-ekonomik ve kültürel tabakaya ait olan dezavantajlı gruplar; temel ihtiyaçlara, kaynaklara, hizmetlere, uygun barınma koşullarına sahip olamamaktadırlar. Ayrıca yeterli gelire sahip olmamaları, sosyal ihtiyaçlara erişimde ve eğitim alamama gibi sorunlarla karşı karşıya kalmalarına neden olabilmektedir (Yiğitbaş, 2020, s. 368).

Eğitimde dezavantajlı olanlar ya eğitime erişimi olmayanlar ya da birkaç yıllık eğitimden sonra, belirli yerel ve ulusal bağlamda yetişkin yaşamını yönetmek için gereken asgari beceri düzeyini edinmeden okulu bırakan kişilerdir. Örneğin, ücra bölgelerdeki kızlar, etnik ve kültürel azınlıklardan gelen çocuklar, gecekondularda yaşayan ve çalışan çocuklar eğitim açısından dezavantajlı veya dışlanmış olanlar arasında yer alıyor. (Caillods, 1998, s. 10-11). Suriyeli sığınmacı aileler ve onların çocukları göç ettikleri ülkede dezavantajlı duruma düşmektedir. Ailelerin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlarla baş etme çabaları çocuklara da

yansımakta ve bu ailelerin çocukları da dezavantajlı durumda kalmaktadır. Bu aileler ve onların çocukları birçok sorunla mücadele etmek zorundadır. Dil bilmedikleri için iletişim sorunu yaşamakta, eğitim imkânından mahrum kalmakta ya da ailelerinin geçim sıkıntısı nedeniyle birkaç yıllık eğitimden sonra, çalışmak için okulu bırakmak zorunda kalmaktadırlar. Ailenin ve çocuğun yaşadığı uyum sorunu, sığınmacı çocukların eğitimi üzerine birçok olumsuz etki yapmaktadır

Bu çalışmada göçün nedenlerini açıklayan kuramlardan ziyade Suriyeli sığınmacıların göç etmesine yol açan göç çeşidi ve problem alanı belirlenmeye çalışılmıştır. Çünkü bu çalışmada göçün nedenlerinden çok, göç sonucunda yaşanan sorunlar ele alınmaktadır. Göç sonrası süreçte göçmenlerin ve çocuklarının yaşadığı sorunlar ve uyum problemleri tespit edilmeye çalışılacak ve kısaca göç sonucu göçmenlerin yaşadığı süreç ele alınacaktır.

Kavramsal Çerçevenin Belirlenmesi

Göç ve Çeşitleri

İnsanlık tarihinin bütün dönemlerinde göç ve ilişkili konulara rastlamak mümkündür. Bu nedenle de oldukça önemli bir sosyal olgudur. Göç zaman ve mekânda gerçekleşen bir hareketlilik şeklidir. Gönüllü göçler isteğe bağlı olduğu için zorunlu göçlerden farklıdır. Zorunlu göç çok sayıda kişinin bir yerden başka bir yere zorla yerleştirilmesini, sürülmesini, ev taşımasını ve aynı ülke içinde bir bölgeden diğerine veya bir ülkeden diğerine yapılan hareketliliklerdir (Fichter, 2016, s. 180).

Göç karmaşık sosyal boyutları olan bir olgudur. Yer değiştirmeye birlikte yerleşim yerleri arasındaki kültürel farklılıklardan da söz edilebilir. Göç, ekonomik, politik, bireysel ve çevresel, nedenlerle gerçekleştirilen kısa, orta veya uzun vadeli sosyal, kültürel, coğrafi yer değiştirme eylemi veya sürecidir (Yalçın, 2004, s. 12-13). Castles ve Miller (2008, s.12) çağımızdaki göç olgusunu ekonomik, siyasi, şiddet vb. gibi birden çok faktörden etkilenen yeni formlar olduğunu ve göç olgusunun dört temel eğilimi bulunduğunu bildirmektedirler. Bunlar göçün küreselleşmesi, göçün hızlanması, göçün farklılaşması ve göçün kadınlaşmasıdır.

Çağımızda göç alan ülkeler birden çok ve birbirinden farklı kategorilere ayrılan göçmen sorunlarıyla uğraşmaktadır. Bu ülkeler emek göçü, mülteci, sığınmacı gibi birden fazla göç tipiyle karşı karşıyadırlar. Göç olgusu, hem göç alan hem de göç veren iki toplumu da ilgilendiren toplumsal bir eylemdir. Genellikle emek gücü ve sığınmacı

akınlarını birbirinden ayırmak zor olmakla birlikte sığınmacılar, ekonomik veya başka türlü kazançlar elde etmek için göç eden göçmenlerden farklı olarak çatışma ve şiddete maruz kalmaktan kaçan zorunlu göçmenlerdir (Castles & Miller, 2008, s. 144).

Suriye’de olduğu gibi siyasi çatışmalar ve iç savaşlar sığınmacıların ülkelerinden ayrılmalarına neden olmakta ve gitmeyi tercih ettikleri ülkeler de birçok faktöre bağlı olarak değişmektedir. Castles ve Miller (2008, s. 154) sığınmacıların sığındıkları ülkeyi tercih etmelerindeki önemli faktörlerden birisinin de coğrafi yakınlık olduğunu bildirmektedir.

Türkiye’ye gelen göçmenler ya kamplarda kalmakta ya da kamp dışında yakınlarının yanına gitme eğilimi göstermektedirler. Kamplarda kalan sığınmacıların gıda, temizlik gibi temel ihtiyaçları karşılanmakta ayrıca buradaki sağlık ocakları ve eğitim merkezleri de bu hizmetlerden yararlanmalarını kolaylaştırmaktadır. Kamp dışında kalan sığınmacılar ise daha dezavantajlı durumdadır. Dezavantajlı durumda olan kamp dışı sığınmacılar ise sığınmacıların %93.4’ünü oluşturmaktadır (Taş & Özcan, 2018, s. 42).

Göçmenlerin genellikle tanıdıkları kişilerin yaşadıkları yerlere gitme örüntüsünü izledikleri görülmektedir (Fichter, 2016, s. 181) . Suriyeli sığınmacılar için de bu örüntüden söz edilebilir. Yapılan araştırmalara göre, göç edenlerin yeni yerlerinde önceden tanıdıkları veya akrabalık ilişkisi olanların uyum süreçleri daha başarılı bir biçimde gerçekleşmektedir. (Koçan & Kırılıoğlu, 2020, s. 1866).

Göç ve Sosyal Uyum

Sığınmacıların göç ettikleri yerlerde kendi memleketinden olanlara yakın yerlerde yaşamayı tercih etmeleri sosyal uyumlarını kolaylaştırmaktadır (Adıgüzel, 2016, s. 17). Sosyal uyum, belirli bir çevrede bireylerin birbirleriyle ve kurumlarla ilişkilerini düzenleyen kurallara bağlı olarak yaşamlarını sürdürmeleri anlamına gelmektedir. Yüksek sosyal uyumun göstergesi olarak ‘güçlü, pozitif ve yakın ilişkiler ele alınırken’, düşük sosyal uyumun göstergesi olarak ta ‘zayıf, olumsuz veya parçalanmış ilişkiler ve dışlayıcı kimliklere’ vurgu yapılmaktadır. Sosyal uyum için dil oldukça önemlidir. Yerel toplumla aynı dil konuşulmuyorsa zorluklar artmaktadır (Çalışkan Sarı, Ok, Aksanyar, Keskin Kadioğlu, & Uylaş, 2021, s. 190).

Adıgüzel (2016,16), göçmenlerin göç ettikleri toplumda eski hayat tecrübelerinin yeni toplumsal mekânda işe yaramadığına, göçmenlerin göç ettikleri toplumda yeniden toplumsallaşmak durumunda olduğuna vurgu yapmaktadır. Toplumsallaşma sürecinde

dil oldukça önemli bir araçtır. Suriyeli sığınmacıların büyük bir bölümünün Türkçeyi bilmemesi onların göç ettikleri topluma uyumunun önemli bir engelidir. Dil bilmek önemlidir. Dil aynı zamanda ilgili ülkenin kültürünü de yansıtmaktadır. Türkiye'ye sığınan Suriyelilerin uyumu açısından Türkçeyi öğrenmeleri gerekir. (Çalışkan Sarı, Ok, Aksanyar, Keskin Kadioğlu, & Uylaş, 2021, s. 192-93). Suriyelilerin sosyal uyum ve istihdamı için örgün eğitim, mesleki eğitim ve dil eğitimine ihtiyaçları vardır.

Dil eğitimi çocuklar için de oldukça önemlidir. Suriyeli çocukların buldukları ülkenin dilini bilmemesi onların okul başarılarında, kendilerini ifade etmede, söylenenleri anlama konusunda zorluklar çıkarmakta ve Türkçe olarak anlatılan derslerde başarısızlıklarına yol açmaktadır. Öğrencilerin başarılarını artırmak için ilk ve orta öğretime başlamadan önce hazırlık sınıflarının açılması ya da okul ile birlikte Türkçe kurslarının olması onların uyumu için oldukça önemli olacaktır (Gani & Kuruoğlu, 2021, s. 106). Açıkçası sorunların temelinde yeterli düzeyde Türkçe bilmeme sorunu yatmaktadır. Suriyeli öğrencilerin yeterli düzeyde Türkçe bilmemesi başta iletişim olmak üzere akademik başarısızlık, okula uyumsuzluk, okula gitmek istememe, devamsızlık, okulu terk etme gibi birçok soruna neden olmaktadır (Şahin & Şener, 2019).

Bu çalışmada, Suriyeli sığınmacıların göç ettikleri toplumda karşılaştıkları sorunları belirlemek, bu sorunların göçmenlerin sosyal uyumlarındaki ve çocuklarının eğitimindeki etkilerini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır:

1. Suriyeli sığınmacıların barınma (ikametgâh) ile ilgili karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
2. Suriyeli sığınmacıların çalışma yaşamı ile ilgili karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
3. Suriyeli sığınmacıların çocuklarının eğitimi ile ilgili karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
4. Suriyeli sığınmacılar açısından Türkiye'de karşılaştıkları en önemli sorunlar nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Örneklem Gaziantep ve Kilis'te yaşayan 150 Suriyeli göçmen aileden seçilmiştir. Suriyeli sığınmacı ailelerin Gaziantep ve Kilis illerinden seçilmesinin nedeni ise özellikle 2011 yılından itibaren Suriye sınırına yakın olan Gaziantep ve Kilis'in yoğun göç dalgasına maruz kalan iller arasında olmasıdır. Kilisin, kendi il nüfusuna oranla Türkiye'de en yüksek Suriyeli sığınmacı

sayısına sahip iller arasında yer alması örnekleme seçilmesinde önemli olmuştur. Gaziantep ilinde 77 ve Kilis ilinde 73 kişi olmak üzere toplam 150 kişi ile tesadüfi örnekleme aracılığıyla görüşme yapılarak anket formu uygulanmıştır. Araştırmanın verileri yapılandırılmış anket formu aracılığıyla kamp dışında kalan Suriyeli sığınmacılardan Arapça bilen anketörler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada yaşadıkları toplumsal sorunlardan dolayı toplumun bir parçası olamayan ve dezavantajlı grup içerisinde yer alan Suriyeli göçmen ailelerin görüşleri çerçevesinde sosyal uyum sorunları belirlenmeye çalışılmıştır. Bunlar; barınma, iş, sağlık ve çocuklarının eğitim sürecine ilişkin yaşadıkları sorunlardır. Elde edilen veriler üzerinden Suriyeli sığınmacıların mevcut durumları, karşılaştıkları uyum sorunları ve bu sorunlarının çocuklarının eğitimi üzerindeki etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bulgular

Bu bölüm de araştırmada elde edilen veriler; Suriyeli sığınmacıların demografik özellikleri, barınma, çalışma ve çocuklarının eğitim ile ilgili durumları şeklinde sınıflandırılarak analiz edilecektir.

Araştırmaya Katılan Suriyeli Sığınmacıların Demografik Özellikleri

Burada araştırmaya katılanların demografik özellikler (cinsiyet, yaş dağılımı ve Suriye'deki meslekleri ile ilgili elde edilen veriler değerlendirilecektir.

Tablo 1

<i>Araştırmaya Katılanların Demografik Özellikleri Cinsiyet, Yaş Dağılımı</i>		
Araştırmaya Katılanların Cinsiyeti	Sayı	%
Kadın	51	34,0
Erkek	99	66,0
Toplam	150	100,0
<i>Araştırmaya Katılanların Yaş Dağılımı</i>		
Araştırmaya Katılanların Yaş Dağılımı	Sayı	%
20 ve aşağı	4	2,7
21-30	52	34,7
31-40	49	32,7
41-50	39	26,0
51 ve üzeri	6	4,0
Toplam	150	100,0

Araştırmaya katılan 150 kişinin % 66'sı erkek ve % 34'ü kadındır. Bu 150 kişinin % 93.4'ü 21-50 yaş aralığındadır. Sığınmacıların yaş dağılımının genç nüfustan oluştuğu görülmektedir.

Tablo 2

Araştırmaya Katılanların Suriye'deki Meslekleri

Suriye'deki mesleğiniz/işiniz neydi?	Sayı	%
İşsiz	40	26,7
Esnaf	29	19,3
Vasıfsız İşçi	25	16,7
Kamu Görevlisi	16	10,7
Çiftçi	13	8,7
Ev Hanımı	13	8,7
Şoför	6	4,0
Öğrenci	7	4,7
Mühendis	1	,7
Toplam	150	100,0

Araştırmaya katılanların Suriye'deki mesleklerine baktığımızda nitelikli işlerde çalışanların sayısının çok düşük olduğu görülmektedir. Çoğu katılımcının Suriye'deki mesleğinin vasıfsızdır. Bunlar % 26.7 oranla ilk sırada işsizler, % 16,7 ile vasıfsız işçiler, % 8,7 ile ev hanımı ve % 4,7 ile de öğrencilerden oluşmaktadır. Herhangi bir vasıf gerektirmeyen bu mesleklerin toplamı % 56.8'dir. Esnaf, kamu görevlisi, şoför ve mühendis olanların toplam yüzdesi ise % 43.4'tür.

Araştırmaya Katılan Suriyeli Sığınmacıların Barınma İle İlgili Durumları

Araştırmaya katılanların ikametgâh bilgileri, aynı evde kaç kişi ile birlikte yaşadığı, kira yardımı alma durumları, kiralarının yüksek olup olmadığı gibi konularda verdikleri cevaplar aşağıda yer almaktadır.

Tablo 3

Araştırmaya Katılanların İkametgâh Bilgileri, Aynı Evde Yaşayan Kişi Sayısı, Kira Yardımı Alma Durumları, Kiraları Yüksek Buluyor musunuz?

Nerede İkamet Ediyorsunuz?	Sayı	%
Kiralık evde	88	58,7
Kendi evimizde	22	14,7
Başka bir Suriyeli tanıdığımız/akrabamızın evinde	40	26,7
Toplam	150	100,0
Aynı Evde Kaç Kişi Yaşıyorsunuz?	Sayı	%
1-3	8	5,3
4-6	42	28,0
7-9	73	48,7
10 ve Üzeri	27	18,0
Toplam	150	100,0
Kira yardımı alıyor musunuz?	Sayı	%
Evet	72	48,0
Hayır	78	52,0
Toplam	150	100,0
Kiraları Yüksek Buluyor musunuz?	Sayı	%
Çok yüksek	128	85,3
Biraz yüksek	15	10,0
Normal	7	4,7
Toplam	150	100,0

Araştırmaya katılanların % 58.7'si kiralık evde, % 26,7'si başka bir Suriyeli tanıdığı/akrabasının evinde kaldığı cevabını vermiş, % 26,7'si ise kendi evlerinde ikamet ettiklerini belirtmişlerdir. Aynı evde yaşayan kişi sayısı toplamda % 66 ile 7 ila 10 üzeri kişiden oluşmaktadır. Bu da sığınmacıların aynı evde bir arada kalabalık olarak yaşadıklarını göstermektedir. Kira yardımı alanların oranı % 48,0 olarak tespit edilmiştir. Yarısından biraz fazlası ise kira yardımı almamaktadır. Kiraları çok yüksek bulduğunu belertenlerin oranı % 85.3 ile oldukça yüksektir.

Araştırmaya katılan Suriyeli sığınmacıların barınma durumları; ikamet edilen yer, aynı evde yaşayan kişi sayısı, kiraları yüksek bulup bulmadıkları ile kira yardımı alıp almadıkları arasındaki ilişki çift değişimli (bivariate) korelasyon ile analiz edilmiştir.

Tablo 4

İkamet Edilen Yer ile Aynı Evde Yaşayan Kişi Sayısı, Kiraları Yüksek Bulup Bulmadıkları ile Kira Yardımı Alıp Almadıkları Arasındaki Çift Değişimli Korelasyon

Correlations			Aynı Evde Yaşayan Sayısı	Kiraları yüksek buluyor musunuz?	Kira yardımı alıyor musunuz?
Spearman's rho	İkamet Edilen Yer	Correlation Coefficient	,380**	-,270**	-,272**
		Sig. (2-tailed)	,000	,001	,001
		N	150	150	150

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Nerede ikamet edildiği ile aynı evde kaç kişinin yaşadığı, kiraları yüksek bulup bulmadıkları ve kira yardımı alıp almadıkları arasındaki ilişki çift değişimli korelasyon ile analiz edilmiştir. Normal dağılım göstermediği için normal dağılımda kullanılan Pearson korelasyon yerine parametrik olmayan korelasyonda kullanılan Spearman korelasyon uygulanmıştır. Tabloda da görüldüğü gibi sığınmacıların ikamet ettikleri yer ile aynı evde kaç kişi yaşadığı arasında 0.01 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Nerede ikamet edildiği ile kiraları yüksek bulup bulmadıkları ve nerede ikamet edildiği ile kira yardımı alıp almadıkları arasında ise 0.01 düzeyinde negatif anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Araştırmaya Katılan Suriyeli Sığınmacıların Çalışma İle İlgili Durumları

Bu bölümde araştırmaya katılanların çalışma durumları, iş memnuniyetleri, hanede başka çalışarak gelir elde edenlerin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 5

Araştırmaya Katılanların Çalışma Durumları, İş Memnuniyet Durumları, Hanede Başka Çalışarak Gelir Elde Edenlerin Olup Olmadığı

Çalışıyor musunuz?	Sayı	%
Düzenli gelir elde ettiğim bir işim var	32	21,3
Yarı zamanlı ve parça başı işlerle düzensiz gelir elde ediyorum	37	24,7
İş buldukça yapıyorum	60	40,0
İşsiz	21	14,0
Toplam	150	100,0

İşinizden Memnun musunuz?	Sayı	%
Çok memnunum	10	6,7
Biraz memnunum	50	33,3
Hayır, hiç memnun değilim	90	60,0
Toplam	150	100,0

Hanenizde Başka Çalışarak Gelir Elde Eden Var mı?	Sayı	%
Var	137	91,3
Yok	10	6,7
Cevapsız	3	2,0
Toplam	150	100,0

Yarı zamanlı ve parça başı işlerle düzensiz gelir elde edenlerin oranı % 24,7, iş buldukça çalışanların oranı % 40'dır. Toplamda düzensiz işlerde çalışanların ve gelir elde edenlerin oranı % 64.7'dir. Çalışmayanların oranı ise % 14'tür.

Araştırmaya katılanların yaptıkları işten memnuniyetine bakıldığında hiç memnun değilim diyenlerin oranı % 60, biraz memnun olanların oranı ise %33.3'tür. Suriyeli sığınmacıların düzenli işlerinin ve iş memnuniyetinin olmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılanların hanesinde başka çalışarak gelir elde edenlerin oranının % 91.3 ile oldukça yüksek bir orana sahip olduğu görülmektedir. Bu da bize hanede birden fazla kişinin çalışarak gelir getirdiğini göstermektedir.

Tablo 6

Aynı Evde Yaşayan Kişi Sayısı ile Çalışma Durumu ve İş Memnuniyeti Arasındaki Çift Değişimli Korelasyon

Correlations			Çalışıyor musunuz?	İşinizden Memnun musunuz?
Spearman's rho	Aynı Evde Yaşayan Kişi Sayısı	Correlation Coefficient	,407**	,304**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
		N	150	150

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Aynı evde yaşayan kişi sayısı ile çalışma durumu ve iş memnuniyeti arasında 0.01 düzeyinde anlamlı ilişki vardır.

Tablo 7

Araştırmaya Katılan Suriyeli Sığınmacıların Belirttiği Türkiye’de Karşılaştıkları En Önemli Sorunlar

Sığınmacıların Türkiye’de Karşılaştıklarını Belirttikleri En Önemli Sorunlar	Sayı	%
Dil bilmemek	68	45,3
Bulunan işlerin güvensiz ve düşük ücretli olması	26	17,3
İş bulamamak	25	16,7
Geleceğimizin belli olmaması	16	10,7
Vatandaşlık haklarımızın bulunmaması	10	6,7
Ev kiralalarının yüksek olması	5	3,3
Toplam	150	100,0

Araştırmaya katılan Suriyeli sığınmacıların belirttikleri Türkiye’de karşılaştıkları sorunlara baktığımızda en yüksek oranda % 45,3 ile dil bilmemek ilk sırada yer almaktadır. Bunu sırasıyla işlerin güvensiz ve düşük ücretli olması, iş bulamamak, geleceklerinin belirsizliği, vatandaşlık haklarının bulunmaması ve ev kiralalarının yüksek olması izlemektedir.

Tablo 8

Araştırmaya Katılan Suriyeli Sığınmacıların Belirttiği Türkiye’de Karşılaştıkları En Önemli Sorun İle Hanelerinde Başka Çalışarak Gelir Elde Edenin Olup Olmaması ve Nerede İkamet Ettikleri Arasında Çift Değişimli Korelasyon

Correlations			Hanenizde başka Nerede İkamet çalışarak gelir elde Ediyorsunuz? eden var mı?	
Spearman's	Türkiye’de	Correlation	,308**	-,374**
rho	Karşılaştığımız En	Coefficient		
	Önemli Sorun Nedir?	Sig. (2-tailed)	,000	,000
		N	150	150

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Suriyeli sığınmacıların belirttiği Türkiye’de karşılaştıkları en önemli sorunlar ile hanelerinde başka çalışarak gelir elde edenin olup olmaması ve nerede ikamet ettikleri arasında çift değişimli korelasyona bakıldığında aralarında 0.01 düzeyinde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Araştırmaya Katılan Suriyeli Sığınmacıların Çocuklarının Eğitimi İle İlgili Tespitler

Hanede başka çalışarak gelir elde edenin olması ile evdeki okul çağındaki Suriyeli çocukların okula gitmeme nedenleri arasında 0.01 düzeyinde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Tablo 9

Yaşadığınız Evde Okul Çağında Çocuk Var mı?, Okula Giden Öğrencilerin Sayısı

Evinizde okul çağında çocuk var mı?	Sayı	%
Var	118	78,7
Yok	32	21,3
Toplam	150	100,0
Okula Giden Öğrenci Sayısı	Sayı	%
1	35	54,7
2	19	29,7
3	6	9,4
4	1	1,6
5	3	4,7
Toplam	64	100,0

Anket uygulanan 150 kişinin yaşadığı evde okul çağında çocuk var diyenlerin sayısı % 78,7 ile 118 kişidir. Tablo’da da görüldüğü gibi okula gidenlerin sayısı % 78,7 ile 118 kişi olmasına rağmen okula giden öğrenci sayısını sadece 64 kişi belirtmiştir. Okula giden öğrenci sayısı % 54,7 oranla en yüksek bir öğrencide toplanmaktadır. Bunu % 29,7 ile iki öğrenci izlemektedir.

Tablo 10

Yaşanılan Evde Okul Çağında Çocuk Var mı Sorusu ile Hanede Başka Çalışarak Gelir Elde Eden Var mı Sorusu Arasındaki Çift Değişimli Korelasyon

		Hanenizde başka çalışarak gelir elde eden var mı?
Spearman's rho	Yaşadığınız evde okul çağında çocuk var mı?	Correlation Coefficient
		,365**
		Sig. (2-tailed)
		,000
		N
		150

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Yaşanılan evde okul çağında çocuk var mı sorusu ile hanede başka çalışarak gelir elde eden var mı sorusu arasında 0.01 düzeyinde anlamlı ilişki vardır. Bu da bize okul çağında olan çocukların çalışarak haneye gelir getirdikleri sonucuna götürmektedir.

Tablo 11

Hanenizde Başka Çalışarak Gelir Elde Eden var mı Sorusu ile Okul Çağındaki Suriyeli Çocukların Okula Gitmemesinin Nedenleri Arasında Çift Değişimli Korelasyon

Correlations	
	Evinizdeki okul çağındaki Suriyeli çocukların okula gitmemesinin nedenleri nelerdir?
Spearman's rho	Hanenizde başka çalışarak gelir elde eden var mı?
Correlation Coefficient	,222**
Sig. (2-tailed)	,006
N	150

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Hanede başka çalışarak gelir elde edenin olması ile evdeki okul çağındaki Suriyeli çocukların okula gitmeme nedenleri arasındaki ilişki 0.01 düzeyinde tespit edilmiştir.

Tablo 12

Araştırmaya Katılan Suriyeli Sığınmacıların Belirttiği Türkiye'de Karşılaştıkları En Önemli Sorunlar İle Yaşadığı Evde Okul Çağında Çocuğun Olup Olmaması Arasında Çift Değişimli Korelasyon

Correlations	
	Yaşadığınız evde okul çağında çocuk var mı?
Spearman's rho	Türkiye'de Karşılaştığınız En Önemli Sorun Nedir?
Correlation Coefficient	,246**
Sig. (2-tailed)	,002
N	150

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Suriyeli sığınmacıların belirttiği Türkiye’de karşılaştıkları en önemli sorunlar ile yaşadığı evde okul çağında çocuğun olup olmaması arasında çift değişimli korelasyona bakıldığında aralarında 0.01 düzeyinde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Tablo 13

Araştırmaya Katılan Suriyeli Sığınmacıların Evde Okul Çağındaki Suriyeli Çocukların Okula Gitmemesinin Nedenleri ile Kiraları Yüksek Bulup Bulmadıkları Arasında Çift Değişimli Korelasyon

Correlations	
	Kiraları yüksek buluyor musunuz?
Suriyeli çocukların okula gitmemesinin nedenleri nelerdir?	Pearson Correlation ,263**
	Sig. (2-tailed) ,001
	N 150

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Suriyeli sığınmacıların evde okul çağındaki çocuklarının okula gitmeme nedenleri ile kiraları yüksek bulup bulmadıkları arasında çift değişimli korelasyona bakıldığında aralarında 0.01 düzeyinde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Sonuç

Suriyeli sığınmacıların göç ettikleri toplumda karşılaştıkları sorunları belirlemek, bu sorunların sosyal uyumlarındaki ve çocuklarının eğitimindeki etkilerini tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada Gaziantep ve Kilis ilinde 150 kişiden veri toplanmıştır. Suriyeli sığınmacıların demografik özellikleri belirlenmiş, barınma (ikametgâh), çalışma yaşamı ve çocuklarının eğitimi ile ilgili karşılaştıkları sorunlar ile Suriyeli sığınmacılar açısından Türkiye’de karşılaştıkları en önemli sorunların neler olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan toplam 150 kişinin % 93.4 ile 21-50 yaş aralığında olduğu tespit edilmiştir. Bu yaş aralığı Akın ve Bozbaş’ın (2020, s. 55) yapmış olduğu araştırma ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada ankete katılanların yaş ortalaması 34.36 tespit edilmiş ve yaş dağılımının gençler ile genç yetişkin ve orta yaş kategorisinde toplandığı saptanmıştır.

Suriyeli sığınmacıların barınma (ikametgâh) ile ilgili karşılaştıkları sorunlar tespit

edilmiştir. Sığınmacıların çoğunluğunun kiralık evde ve başka Suriyeli tanıdık/akraba yanında barındıkları, % 66 ile yedi ve daha fazla kişinin yaşadığı kalabalık ve yüksek kirali evlerde kaldıkları şeklinde sıralanabilir. Suriyeli sığınmacıların ikamet ettiği yer ile aynı evde kaç kişinin yaşadığı, kiraların yüksek olup olmaması ve kira yardımı alıp almadıkları arasındaki ilişki çift değişimli korelasyon ile incelenmiş ve bunlar arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Suriyeli sığınmacıların çalışma yaşamı ile ilgili olarak yarı zamanlı ve parça başı işlerle düzensiz gelir elde edenlerin oranı % 24.7, iş buldukça çalışanların oranı % 64.7'dir. İşsiz olanlar ise % 14'tür. Suriyeli sığınmacıların çalışma yaşamları ve gelir ile ilgili önemli sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Apak (2015, s. 62) Mardin'de yaptığı araştırmaya katılanların yarısından fazlasının işsiz olduğu belirlenmiştir. Göçün sonuçlarında biri de göçmenlerin işsiz kalmasıdır.

Ayrıca aynı evde yaşayan ve çalışarak gelir elde eden diğer kişilerin oranı da (% 91.3) oldukça yüksektir. Aynı evde yaşayan kişi sayısı ile çalışma durumu ve iş memnuniyeti arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Diğer çalışmalarda da benzer bulgular gözlenmiştir. Polat ve Yılmaz'ın (2021, s. 974) çalışmasında da Suriyeli göçmenlerin, hem iş bulmakta hem de çalışmalarının karşılığını tam olarak almakta sorunları vardır. Gaziantep'te Suriye'den Türkiye'ye Göçün Sosyolojik Sonuçları: Suriyeli Göçmenler Üzerine Uygulamalı Bir Saha Araştırması adlı çalışmada göçmenlerin yaşadıkları en önemli problemler arasında işsizlik, konut kiralarının yüksekliği ve geçim sıkıntısı tespit edilmiştir (Arslan, Bozgeyik, & Alancioğlu, 2017, s. 146).

Suriyeli sığınmacılar, Türkiye'de karşılaştıkları en önemli sorunun dil bilmemek olduğunu belirtmektedirler. Polat ve Yılmaz (2021, s. 974) Elazığ'da yaptıkları çalışmada dilin Suriyelilerin uyumunu zorlaştıran etkenlerin başında geldiğini vurgulamaktadırlar. Göçmenlerin dil problemi nedeniyle sıkıntı yaşadıklarını, bu durumun ev sahipleri ve okul müdürleri ile iletişim kurmada ve iş bulmada sıkıntıya neden olduğunu da tespit etmişlerdir. Karasu, "Şanlıurfa'da Yaşayan Suriyeli Sığınmacıların Kentle Uyum Sorunu" adlı çalışmasında kentle uyum ve toplumla bütünleşme sürecinde dilin önemini vurgulamaktadır. Suriyeli sığınmacıların en önemli sorununun dil bilmemek olduğunu, bunu ikinci sırada işsizliğin bir sorun olarak izlediğini belirtmektedir (Karasu, 2016, s. 1006).

Suriyeli sığınmacılar, Türkiye'de karşılaştıkları en önemli ikinci sorunun işlerin güvensiz ve düşük ücretli olmasını belirtmişlerdir. Bunu sırasıyla iş bulamamak,

geleceklerinin belirsizliği, vatandaşlık haklarının bulunmaması ve ev kiralalarının yüksek olması izlemektedir. Gaziantep’te yapılan başka bir çalışmada Suriyelilerin istihdamının informal sektörlerde tamamen güvencesiz olduğu vurgulanmaktadır. Suriyelilerin kayıt dışı, düzensiz ve geçici işlerde düşük ücretli ve sosyal güvenlikten mahrum olarak çalışmak zorunda oldukları belirtilmektedirler (Deniz, Hülür, & Ekinçi, 2016, s. 1082). Çeşitli illerde gerçekleştirilen saha çalışmalarının verileriyle bu çalışmanın verileri arasında benzerlikler tespit edilmiştir. Karasu (2016, s. 999) "Avrupa Birliği Göçmen Uyum Politikaları İçin Genel Temel İlkeler" adlı belgenin maddelerinde iş sahibi olmanın uyum sürecinin temelini oluşturduğuna ve göçmenin toplumsal sisteme dâhil edilmesinin anahtarı olduğuna atıfta bulunmaktadır. Kısaca uyum uzun süreli, dinamik ve işbirliğini gerektiren karşılıklı bir süreçtir. Aygül’ün (2018, s. 180) de belirttiği gibi “toplumsal düzlemde mülteci, göçmen, azınlık ve vatandaş kimlik tanımları yeniden yapılmakta, toplumsal hiyerarşiler ve eşitsizlikler yeniden üretilmektedir”. Emek maliyetini azaltmak için rekabetçi piyasa çalışan bireyleri belirsiz, istikrarsız ve güvencesiz bir istihdama doğru sürüklemektedir.

Suriyeli sığınmacıların Türkiye’de karşılaştıklarını belirttikleri önemli sorunlar ile hanelerinde başka çalışarak gelir elde edenin olup olmaması ve nerede ikamet ettikleri arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yine Suriyeli sığınmacıların Türkiye’de karşılaştıklarını belirttikleri sorunlar ile yaşanan evde okul çağında çocuğun olup olmaması arasında da anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Suriyeli sığınmacıların barınma ve geçim ile ilgili yaşadıkları sıkıntılar çocuklarının eğitimi ile ilgili sorunlara da yol açmaktadır. Bu çalışmada aynı evde okul çağındaki çocuk ile hanede başka çalışarak gelir elde eden arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bu da okul çağında olan çocukların çalışarak haneye gelir getirdiğini göstermektedir. Nitekim aynı evde okul çağında çocuk olduğunu belirten 118 kişiden sadece 64’ü okula giden öğrenci olduğunu belirtmiştir. Apak (2015, s.62) araştırmasında savaş ve göç sonrası çocukların eğitim haklarından mahrum kaldığını belirtmektedir. Benzer bulgu Aksoy’un (2020, s. 46,48) yapmış olduğu çalışmada da gözlenmiştir. Bu çalışmada Suriyeli çocukların % 40’nın eğitim sürecine hiç katılmadığı, eğitim sürecine katılan öğrencilerin bir kısmının ise bir süre sonra çeşitli nedenlerle okulu bırakma eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Yine Milli Eğitim Bakanlığı verilerinden yararlanılarak okul öncesi (% 30.7) ve lise (% 32.5) düzeyinde çocukların okullaşmasında sıkıntı tespit edilmiştir. Okullaşmanın az olmasında belirleyici faktör

erkek çocukların aileye ekonomik destek sağlamak için çalışmak zorunda olması gösterilmektedir.

Tanrıkulu (2017, s. 138) Kuzey Suriye’de zorunlu eğitimin 8. sınıfa kadar olduğunu, başarısız olan çocukların okulu bıraktıklarını liseye devam etmediklerini, kız çocukların ise geleneksel olarak erken yaşta evlendirildiklerini ve bu nedenle okulu bırakmak zorunda kaldıklarını belirtmektedir. Türkiye’de de Suriyeli erkek çocuklar içinde buldukları maddi zorluklardan dolayı aileleri tarafından çalışmaya yönlendirilmektedir. Bu nedenle pek çok Suriyeli çocuk, eğitim hayatını yarıda bırakıp geçim derdi ile baş başa kalmaktadır. Kısaca çocukların çalışması çok yönlü soruna neden olmaktadır. Bu sorunlar vasıfsız iş gücü içerisinde, güvencesiz işlerde yer almaları, eğitimlerinin yarım kalması, kendilerini geliştirememeleri şeklinde sıralanabilir.

Ailedeki çocuk sayısının fazla olması, ailelerin kalabalık olması, ebeveynlerin düzenli işlere ve gelire sahip olmaması, çocuk işçilerin elde ettiği gelirin ailenin ihtiyaçlarını gidermekten uzak olması gibi sorunlar çocuk ve gençlerin eğitim süreçlerini olumsuz etkilemektedir.

Suriyeli Sığınmacı Çocuk İşçiler ve Sorunları: Kilis Örneği adlı çalışmada da benzer bulgular yer almaktadır. Bu araştırmaya göre de aile gelirinin düşük olması, çocuğun eğitim masraflarını karşılayamaması, çocuğun çalışmasına ihtiyaç duyması, yeterli eğitim alamayan çocukların donanımsız vasıfsız işgücü olmasına neden olmaktadır. Çocuğun düzenli eğitim görmesinde ekonomik etkenlerin oldukça önemli olduğu belirtilmektedir (Harunoğulları, 2016, s. 52). Çalışmalarda eğitime devam etmeyen sığınmacıların meslek eğitimine yönlendirilmesi ve meslek sahibi olmaya teşvik edilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Tanrıkulu, 2017, s. 140).

Suriyeli sığınmacıların aynı evde oldukça kalabalık yaşam sürdükleri, dil bilmedikleri, güvencesiz, düşük gelirli, geçici işlerde çalıştıkları, geçim sıkıntısı çektikleri, çocukların çalışmak zorunda kalmaları nedeniyle okula gidemedikleri ve uyum sorunları yaşadıkları belirlenmiştir. Eğitimden yoksun olan göçmen çocukların/gençlerin meslek eğitimine önem verilmesi onların gelecek yaşamları ve uyumları için oldukça önemlidir.

Kaynakça

- Adıgüzel, Y. (2016). Göçmenlerin Kültürel Entegrasyonu. A. Esenve, ve M. Duman içinde, *Türkiye’de Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler: Tespitler ve Öneriler* (s. 13-36). İstanbul: Dünya Yerel Yönetim Ve Demokrasi Akademisi Vakfı WALD.
- Akın, M. H. ve Bozbaş, G. (2020). Suriye’den Türkiye’ye Göçün Sosyolojik Sonuçları: Suriyeli Göçmenler Üzerine Uygulamalı Bir Saha Araştırması. *Liberal Düşünce Dergisi*, 25(97), 47-65.
- Aksoy, E. (2020). Türkiye’deki Suriyeli Göçmen Çocukların Okullaşma Durumları. *Akademik Hassasiyetler*, 7(14), 37-51.
- Apak, H. (2015). Suriyeli Göçmenlerin Kente Uyumları: Mardin Örneği. *Mukaddime*, 5(2), 53-70.
- Arslan, İ., Bozgeyik, Y. ve Alancioğlu, E. (2017). Göçün Ekonomik Ve Toplumsal Yansımaları: Gaziantep’teki Suriyeli Göçmenler Örneği. *İlahiyat Akademi*, 4, 129-148.
- Aygül , H. H. (2018). Mültecilerin İş Gücüne Katılımı ve Piyasaya Dair Deneyimler. H. H. Aygüll, ve E. Eke (Dü) içinde, *21. Yüzyılda Uluslararası Göç Ve Mülteciler: Bir Türkiye Perspektifi*. (s. 179-210). Nobel Yayınları.
- Caillods, F. (1998). *Education Strategies for Disadvantaged Groups: Some Basic Issues*. No. 31. Paris: International Institute for Educational Planning/UNESCO.
- Castles , S., ve Miller, M. (2008). *Göçler çağı: Modern dünyada uluslararası göç hareketleri*. (B. U. Bal, ve İ. Akbulut, Çev.) İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Çalışkan Sarı, A., Ok, G., Aksanyar, Y., Keskin Kadioğlu, A., ve Uylaş, T. (2021). Türkiye’ye Göç Eden Yabancılara Uygulanan Sosyal Uyum ve Yaşam Eğitimi Programının Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 188-209.
- Deniz, A., Hülür, A., ve Ekinci, Y. (2016). Göç, Strateji Ve Taktik: Suriyeli Sığınmacıların Gündelik Hayat Deneyimleri. *Journal of International Social Research*, 9(42), 1077-1087.
- Fichter, J. (2016). *Sosyoloji Nedir*. (N. Çelebi, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gani, B.ve Kuruoğlu, G. (2021). Mültecilerin Dil Sorunu: İzmir’de Yaşayan Suriyeli Mülteci Çocukların Türkçe İfade Edici Dil Becerilerinin İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 23., 23(Özel Sayı), 95-108.
- Karasu , M. A. (2016). Şanlıurfa’da Yaşayan Suriyeli Sığınmacıların Kentle Uyum Sorunu. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(3), 995-1014.
- Koçan, A., ve Kırhoğlu, M. (2020). Suriyeliler Ve Sosyal Uyum: Scudder’in Çerçevesinden Bir Değerlendirme. *Toplum Ve Sosyal Hizmet*, 31(4), 1855-1885.
- Mülteciler Derneği. (2022, Mart 24). *Türkiye’deki Suriyeli Sayısı Mart 2022*. Mülteciler Derneği: https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/?gclid=EAIaIQobChMIifDvgJeP9wIVIpBoCR1s4wsYEAAYASAAEgL5D_D_BwE adresinden alındı

- Necipoğlu, D., Bebiş, H. ve Seviğ, E. (2019). Dezavantajlı Gruplar (Göçmen, Mülteci, Sığınmacı, Gey, Lezbiyen, Mahkûmlar...) ve Kültürel Yaklaşımı. G. Tanrıverdi içinde, *Kültürlerarası Hemşirelik*. (s. 68-75). Ankara: Türkiye Klinikleri.
- Polat, Y. ve Yılmaz, A. (2021). Türkiye'deki Suriyelilerin Kente Uyumunu: Elazığ Örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 953-976.
- Şahin, F. ve Şener, Ö. (2019). Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Süreçlerindeki Dil Ve İletişim Sorunları: İstanbul Fatih Örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 2019, 6.9: 66-85. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(9), 66-85.
- T.C. Göç İdaresi, B. (2022). *Türkiye'de Geçici Koruma*. 4 29, 2022 tarihinde T.C İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı: <https://www.goc.gov.tr/turkiye-de-gecici-koruma> adresinden alındı
- Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye'de Yaşayan Suriyeli Çocukların Eğitim Sorunu Ve Çözüm Önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, 86, 127-144.
- Taş, H. Y. ve Özcan, S. (2018). Suriyeli Göçmen Sorunlarının, Sosyal Politikalar Bağlamında Analiz. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 7(17), 36-54.
- Yalçın, C. (2004). *Göç Sosyolojisi*. Anı Yayıncılık.
- Yiğitbaş, Ç. (2020). Hem Dezavantajlı Hemde Kadın Olmak. *Van Tıp Dergisi*, 27(3), 367-370.

Türkiye ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Analizi

Ali Mert TAŞKIN

Pamukkale Üniversitesi

Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD Yüksek Lisans Öğrencisi

ataskin14@posta.pau.edu.tr

Doç. Dr. Fisun BOZKURT

Pamukkale Üniversitesi

fisunbozkurt@pau.edu.tr

Özet

Bu çalışmada Türkiye ile Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin (KKTC) 2018 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programları kazanım, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutları açısından karşılaştırılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada doküman incelemesi yöntemiyle elde edilen veriler, belirlenen alt amaçlar çerçevesinde betimsel analiz yaklaşımıyla analiz edilmiştir. KKTC'de sosyal bilgiler dersi, Türkiye'de olduğu gibi 4, 5, 6 ve 7. sınıfları kapsamaktadır. Her iki programın temelinde yer alan eğitim felsefeleri öğrenciyi merkeze alan ilerlemecilik ve yeniden kurmacılıktır. Her iki programda öğrenme alanları benzerdir. KKTC programının içeriği 9 öğrenme alanı, Türkiye programı ise 7 öğrenme alanı çerçevesinde yapılandırılmıştır. KKTC'de bütün programlara entegre edilecek şekilde "Duyarlı ve Etkin Vatandaşlık", "Ekonomik Katılım" ve "Trafik ve Güvenlik" ara disiplinlerine yer verilmiştir. Öğrenme çıktıları ile ara disiplinler arasındaki ilişki programda açıkça ortaya konulmuştur. KKTC programında ulusal vatandaşlığın yansırı küresel vatandaşlığa da vurgu yapılmıştır. Bu açıdan program kapsamında öğrencilerde toplumun en küçüğünden en genişine doğru bir aidiyet duygusu kazandırmak hedeflenmiştir. Her iki programda öğrenciyi merkeze alan eğitim durumlarına yer verilmiştir. Her iki programda başat değerlendirme yaklaşımı süreç temelli değerlendirmedir. KKTC programında değerlendirme boyutunda yetkinlik, beceri ve değerlerin öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığının değerlendirilmesine ilişkin vurgu yapılmıştır. Sosyal bilgiler eğitiminde öğrencilerin gelişimini ölçmek ve değerlendirmek karmaşık ve zor bir süreçtir. Sosyal bilgiler kapsamındaki tek bir sosyal bilim disiplini içinde bile değerlendirilecek öğrenme türleri geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Bu nedenle, program kapsamında öğretmenlere alternatif ölçme ve değerlendirme konusunda rehberlik edecek ölçek ve açıklamalar sunulmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler eğitimi, Karşılaştırmalı eğitim, Öğretim programları, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Türkiye.

Abstract

In this study, the 2018 social studies course curricula of Turkey and the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC) were compared in terms of learning outcomes, content, educational status and assessment dimensions. The case study method, one of the qualitative research methods, was used in the study. In the study, the data obtained by the document analysis method were analyzed with the descriptive analysis approach within the framework of the determined sub-objectives. The social studies course in TRNC covers 4th, 5th, 6th and 7th grades as in Turkey. The educational philosophies underlying both programs are progressivism and reconstructionism. The learning areas in both programs are similar. The content of the TRNC program is structured within the framework of 9 learning areas, while the Turkish program is structured within the framework of 7 learning areas. In the TRNC, the sub-disciplines "Responsive and Effective Citizenship", "Economic Participation" and "Traffic and Security" are integrated into all programs. The relationship between learning outcomes and sub-disciplines is demonstrated in the program. In the TRNC program, besides national citizenship, global citizenship was also emphasized. In this respect, within the scope of the program, it is aimed to give students a sense of belonging from the smallest to the largest of the society. Both programs are student-centred in educational situations. The dominant

assessment approach in both programs is a summative assessment. In the assessment dimension of the TRNC program, emphasis was placed on the evaluation of whether the competence, skills and values were acquired by the students. Evaluating and assessing the development of students in social studies education is a complex process. Even within a single social science discipline, within the scope of social studies, the types of learning to be assessed cover a wide range. For this reason, scales and explanations that will guide teachers about alternative evaluations and assessment should be presented within the scope of the program.

Keywords: *Social studies education, Comparative education, Curricula, Turkish Republic of Northern Cyprus, Turkey.*

Giriş

Sosyal bilgiler müfredatının içeriği, tüm okul dersleri içinde en kapsamlı olanıdır çünkü öğrenciler bu ders kapsamında dünyayı, insanları, yerleri, kültürleri, sistemleri ve sorunları görmeyi ve yorumlamayı öğrenirler. Sosyal bilgiler derslerinde öğrenciler dünyayı basitçe deneyimlemezler, bu ders öğrencilerin dünyayı sistematik olarak anlamalarına, onunla ilgilenmelerine, derinlemesine ve eleştirel düşüncelerine yardımcı olur (Parker, 2010).

Okul müfredatındaki temel derslerden biri olarak sosyal bilgiler, nispeten kısa ve tartışmalı bir geçmişe sahiptir. Sosyal bilgileri tanımlamak kolay bir iş değildir; sosyal bilgiler kafa karıştırıcı bir tarih, çelişkili kavramsal fikirler ve hem politik hem de eğitim felsefesindeki güçlü ideolojik farklılıklarla kuşatılmıştır (Nelson, 2001). Bununla birlikte, “*sosyal bilgiler müfredatının temel içeriği zaman ve mekânda insan teşebbüsünün incelenmesi*” olarak tanımlanmıştır. ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi’ne (NCSS, 2010) göre “*Okul müfredatı içinde sosyal bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din, sosyoloji, matematik gibi disiplinlerden, doğa bilimleri ve beşerî bilimlere ait uygun içerikten yararlanan koordineli, sistematik bir çalışma alanı sağlar*”. Sosyal bilgilerin birbiriyle rekabet eden birçok tanımı vardır; bu tanımlarda bazıları tarihin önemini vurgularken diğerleri vatandaşlığın merkeziliğini vurgular. Sosyal bilgilerin bu tartışmalı tanımları, alanda yaygın olarak benimsenen bir standartlar seti geliştirilmesini zorlaştırmıştır.

Literatürde sosyal bilgilerin amacının vatandaşlık eğitimi ya da gençlerin yetişkin toplumunda bir yer bulmalarına izin veren bilgi, beceri, değerler, alışkanlıklar ve inançlarla sosyalleşmesi olduğuna dair yaygın bir mutabakat olmasına rağmen vatandaşlığın ne anlama geldiği konusunda bir fikir birliği yoktur (Barr, Barth ve Shermis, 1977; Westheimer ve Kahne, 2004, Ross 2014). Bu farklı bakış açıları sosyal bilgiler eğitimcileri arasında sosyal bilgiler eğitiminin amaçları, içeriği ve öğretimi konusunda da farklı ve çoğu zaman birbiriyle çelişen bakış açılarına neden olmuştur (Ross, Mathison ve Vinson, 2013).

Yukarıda da ifade edildiği gibi sosyal bilgilerin temel amacı, vatandaşlık yetkinliğinin teşvik edilmesidir. Başka bir deyişle sosyal bilgiler kapsamında öğrencilere aktif vatandaş

olmaları ve kamusal yaşama katılmaları için gerekli olan bilgi, entelektüel süreçler ve demokratik eğilimlerin kazandırılması hedeflenmektedir (NCSS, 2010). Ancak demokratik vatandaşlık değişken ve dinamik bir kavramdır, zaman ve mekân içinde değişir. Tek bir ideal vatandaş türü olmadığı göz önüne alındığında, tek bir vatandaşlık eğitimi türü de yoktur. Bu nedenle bu çalışma kapsamında farklı iki ülkenin sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırılması ve böylece sosyal bilgilerin doğası, amacı ve organizasyonu hakkındaki görüş farklılıklarının ortaya konması ve program geliştirme çalışmaları açısından alana katkı sağlaması hedeflenmiştir.

KKTC Temel Eğitim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (2018), ülkenin kuruluşundan 2018 yılına kadarki süreçte Kıbrıs Türk toplumunun hiçbir dönemde bir bütün olarak kendilerine özgü bir temel eğitim programının olmadığı belirtilmiştir. İlk defa 2018'de Kıbrıs Türk toplumunun gereksinimlerini, beklentilerini, ülke koşullarını ve dünyadaki gelişmeleri dikkate alan çağdaş bir temel eğitim programının hazırlandığı vurgulanmıştır. Bu çalışmada KKTC ve Türkiye'deki 2018 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programları kazanım, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutları açısından karşılaştırılmıştır. Alan yazında KKTC ve Türkiye sosyal bilgiler derslerin öğretim programlarının karşılaştırmalı bir şekilde incelenmiş olduğu çok az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalardan biri Gül ve Duman (2022) tarafından gerçekleştirilmiştir ve her iki ülkede okutulan sosyal bilgiler dersleri ile KKTC'de okutulan Kıbrıs Türk Tarihi öğretim programlarındaki kazanımlar tarih konuları açısından karşılaştırılmıştır. Dönmez ve Akyol (2017) tarafından gerçekleştirilen diğer bir çalışmada da her iki ülkedeki 2004, 2005 ve 2017 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında yer alan değerler incelenmiştir. Ütkür-Güllühan ve Bekiroğlu (2022) da her iki ülkenin hayat bilgisi öğretim programlarının karşılaştırılmasını ve ayrıca Rokeach'ın değer sınıflaması'na göre her iki ülkenin 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarını (2022) incelemiştir. Literatürde yapılan diğer karşılaştırmalı çalışmalar ise şunlardır: Bektaş ve Zabun (2019) Türkiye ve Fransa'nın vatandaşlık eğitimini, Alkın (2007) ise İngiltere ve Türkiye'de İlköğretim programlarındaki vatandaşlık eğitimini karşılaştırmıştır. Literatürde farklı ülkelerdeki sosyal bilgiler programı ile Türkiye'yi karşılaştıran çalışmalar ise şunlardır: Gün (2007) Türkiye ve İngiltere ilköğretim 4. ve 5. sınıflar sosyal bilgiler dersi öğretim programlarını karşılaştırmıştır. Şahin ve İnci (2007) yeni sosyal bilgiler programının İrlanda, Kanada ve New York (ABD) sosyal bilgiler programlarıyla karşılaştırılması başlıklı çalışmalarında 2005 Türkiye sosyal bilgiler programı ile karşılaştırma yapmışlardır. Önkür (2004) çalışmasında, Türkiye ve Fransa'daki sosyal bilgiler programlarının karşılaştırılmasını çalışmıştır. Özkaral ve Karauğuz

(2015) Türkiye, Kanada (Ontario), Finlandiya, Estonya Cumhuriyeti, Kore Cumhuriyeti, Çin Halk Cumhuriyeti Hong Kong Özel İdari Bölgesi, Güney Afrika Cumhuriyeti ve Avustralya’da yer alan ilkököl ve ortaokul düzeyinde sosyal bilgiler kapsamındaki öğretim programlarını incelemiştir. Şeker’de (2014) Singapur ve Türkiye sosyal bilgiler dersi öğretim programlarını incelenmiştir. Yazıcı (2009) tarafından Yeni Zelanda ve Türkiye sosyal bilgiler öğretim programı karşılaştırılmıştır.

Bu çalışmanın literatürden farkı her iki ülkedeki en son yayınlanan (2018) sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmış olmasıdır. Bu çalışmada KKTC’nin seçilmesinin bir diğer nedeni de aynı milletten (dolayısıyla ortak kültürden) oluşan iki ulus devletin vatandaşlık eğitimini nasıl şekillendirdiğini ortaya koymaktır. Çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Her iki programın öğeleri (hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutu) açısından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
2. Her iki program ne tür bir vatandaş yetiştirmeyi hedeflemektedir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum (vaka) çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, bir program, bir kurum, bir kişi, bir süreç veya bir sosyal durum gibi sınırlı bir olgunun yoğun ve zengin bir biçimde yapılan bütünsel bir tanımı ve analizidir (Paker, 2015; Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada Türkiye ve KKTC’deki sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları derinlemesine ve bütüncül olarak incelenmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak doküman analizi kullanılmıştır. Nitel çalışmalarda diğer analitik yöntemler gibi, doküman analizi de anlamı ortaya çıkarmak, anlayış kazanmak ve ampirik bilgiyi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirir. Doküman analizi hem basılı hem de elektronik materyalleri sistematik bir şekilde değerlendirmek için kullanılabilir. Bu dokümanlar farklı biçimlerde olabilir. Örneğin: reklamlar, gündemler, gazeteler, dergiler, kitaplar, broşürler, günlükler, mektuplar (Bowen, 2009). Bu çalışmanın veri kaynaklarını, her iki ülkenin 2018 yılı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları oluşturmaktadır.

Veri Analizi

Verilerin analizinde, bir nitel araştırma tekniği olan betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre, betimsel analiz insanların söylediklerini araştırmacının gözlemlediklerini ve okuduklarını birleştirmeyi, azaltmayı ve yorumlamayı içeren anlam çıkarma sürecidir. Bu araştırmada, veriler özellikle programın dört temel ögesi olan amaç, içerik, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme açısından çözümlenmiştir. Daha sonra bu betimlemelerin yardımıyla iki programdaki benzerlik ve farklılıklar tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bulgular

Programların Genel Yaklaşımı

Her iki programın başat felsefesi yapılandırmacı yaklaşımdır. Her iki program ilerlemecilik eğitim felsefesinin ilkelerine göre yapılandırılmıştır. KKTC Temel Eğitim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında, (2018) belirtildiği gibi KKTC genç bir ülkedir ve ülke hem kendi içinde hem de bulunduğu jeopolitik konumu nedeniyle birçok sorunla mücadele etmek durumundadır. Bu nedenle yetiştireceği vatandaşlarda toplumsal problemlerin çözümünde sorumluluk almaları ve katkıda bulunmaları hedeflenmektedir. Programda yeni bir toplumun kurulmasının ancak *yeniden kurmacı bir eğitim felsefesi* sayesinde mümkün olacağı vurgulanmıştır. Ayrıca programda yurttaşlarının girişimci, araştırmacı, iş birliği içinde çalışan, bilgi teknolojilerine ulaşabilen, demokratik bir yaşam biçimini benimseyen bireyler olarak yetişmesi için *ilerlemecilik eğitim felsefesinin* ilkelerine göre de yapılandırılması gerekliliği vurgulanmıştır. Programda ayrıca KKTC'de geçmişten günümüze gelen gelenek, görenek ve değerlerin genç kuşaklara aktarılması gereği nedeniyle *daimici ve esasici eğitim felsefelerinin* de öne çıktığı görülmektedir (KKTC Temel Eğitim Programı, 2018).

Belirtilen gerekçeler doğrultusunda, KKTC'de eğitim programlarının geliştirilmesinde başat eğitim felsefelerinin öğrenciyi merkeze alan ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık olarak görüldüğü, fakat diğer eğitim felsefelerinin de göz önünde tutulduğu başka bir deyişle eklektik bir yaklaşım benimsendiği görülmektedir. Benzer şekilde Türkiye'deki programda da ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesinin vurgulandığı görülmektedir.

Hedef

KKTC'de sosyal bilgiler dersi öğretim programına bakıldığında program içerisinde gerekçe, ders öğretim programının amacı, program çıktıları, içerik, öğrenme çıktıları, öğrenme çıktılarıyla bağlantılı açıklamalar, temel beceriler, ara disiplinler, öğrenme çıktılarıyla program

çıktıları arasındaki bağıntıların bulunduğu görülmektedir. Türkiye’deki sosyal bilgiler dersi öğretim programında, sosyal bilgiler dersi ile ilgili olarak sadece özel hedeflere ve uygulamada dikkat edilecek hususlara yer verilmiştir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programı derse ait amaca, program çıktıklarına eğitim durumlarına, ölçme ve değerlendirmeye sahip değildir. Programda bu başlıklar tüm dersler için genel olarak verilmiştir.

Her iki ülkenin sosyal bilgiler programında 21. yüzyıl becerileriyle donatılmış bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir (KKTC Temel Eğitim Programı, 2018; MEB, 2018). Ayrıca KKTC program çıktıklarının ilkinde öğrencinin bir bütün olarak (zihinsel, duygusal, sosyal ve fiziksel) gelişimine vurgu yapıldığı görülmektedir: Türkiye programında ise özel amaçların en son maddesinde (18. Madde) öğrencinin gelişimine vurgu yapılmıştır. Bu madde de bireyin sadece fiziksel ve duygusal özellikleri hakkında farkındalığının artırılmasının vurgulandığı ancak zihinsel ve sosyal gelişime vurgunun yapılmadığı görülmektedir. Bu bulgu sağlıklı bir toplum için sağlıklı vatandaş yetiştirmenin KKTC sosyal bilgiler eğitiminin öncelikli amaçları içinde yer aldığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca KKTC programında yer alan “... ailesi, çevresi, ülkesi ve dünyanın etkin bir üyesi olmaktan gurur duyar.” ifadesiyle ulusal vatandaşlığın yansırı küresel vatandaşlığa da vurgu yapılmıştır. Öğrencilerde toplumun en küçüğünden en genişine doğru bir aidiyet duygusu kazandırmak hedeflenmiştir. Türkiye programında ise daha çok ulusal vatandaşlığın vurgulandığı, küresel vatandaşlığa vurgunun pek yapılmadığı görülmektedir.

İçerik

KKTC’de sosyal bilgiler dersinin içeriğinin sosyal dünyayı kapsayıcı bir anlayışla oluşturulan öğrenme alanları ve bu alanların anlamlı bütünler oluşturduğu temalardan oluştuğu görülmektedir. Programda tema kavramı yerine ünite kavramı kullanılmıştır. Her ünite, farklı öğrenme alanlarının, ünitenin temasıyla ilgili konularını bir bütün olarak kapsayacak şekilde disiplinler arası bir anlayışla düzenlenmiştir (KKTC Temel Eğitim Programı, 2018).

Her iki programda sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki öğrenme alanlarının benzer olduğu görülmüştür (Tablo 1). KKTC programında 9 öğrenme alanı bulunmaktadır. Ayrıca tüm öğretim programlarında 3 ara disipline yer verildiği görülmektedir. Bu ara disiplinler; “*Duyarlı ve Etkin Vatandaşlık*”, “*Ekonomik Katılım*” ve “*Trafik ve Güvenlik*” tir. Buradaki amaç ara disiplinlerin içerdiği bilgi, beceri ve değerleri tüm derslerde vurgulayarak öğrencilere kazandırmaktır (KKTC Temel Eğitim Programı, 2018). Türkiye’de 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programında ise toplam 7 öğrenme alanı yer almaktadır (Tablo 1). “*Zaman süreklilik ve değişim*”, “*güç, yönetim ve toplum*”, “*gruplar, kurumlar ve sosyal*

örgütler” öğrenme alanları Türkiye’de 2005 öğretim programında yer alırken 2018’de yer almamaktadır. Bu doğrultuda öğrenme alanlarının azaltıldığı görülmektedir. “*Etkin vatandaşlık*” öğrenme alanı ise 2018’de programa eklenmiştir. Böylece son programda sosyal bilgilerin etkin vatandaşlar yetiştirme temel amacına yapılan vurgu arttırılmıştır.

Tablo 1

Türkiye Ve KKTC Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarındaki Öğrenme Alanları

Türkiye	KKTC
Birey ve Toplum	Birey
Kültür ve Miras	Yer ve İnsanlar
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Zaman, Değişim ve Süreklilik
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Kültür
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Toplumsal Gruplar ve Kurumlar
Etkin Vatandaşlık	Kaynaklar ve İhtiyaçlar
Küresel Bağlantılar	İnsanlar ve Yönetimi
	Bilim, Teknoloji ve Toplum
	Küresel Bağlar

KKTC programında beceriler ortak beceriler ve sosyal bilgilere özgü beceriler olmak üzere gruplandırılmıştır. Programdaki ortak beceriler şunlardır; “*Problem Çözme, Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme, Okur Yazarlık, İletişim ve Bilgi Teknolojileri Yeterliği, Girişimcilik, Kişisel ve Sosyal Yeterlik (Empati kurma, özgüven, sosyal zeka, duygusal zeka), İşbirliği (kişisel ve toplumsal boyut)*”. Programda sosyal bilgilere özgü beceriler ise şunlardır; “*Zamanı Algılama (Tarihsel düşünme) Becerileri, Mekânı Algılama Becerileri, Sosyal Katılım Becerileri, Araştırma Becerileri*” (KKTC Temel Eğitim Programı, 2018).

Türkiye’deki programda ise 27 beceri bulunmaktadır ancak genel olarak bakıldığında her iki programda da benzer becerilerin yer aldığı görülmektedir. Örneğin KKTC’de okuryazarlık becerisi genel olarak verilmişken Türkiye’de “*Çevre okuryazarlığı, Dijital okuryazarlık, Finansal okuryazarlık, Harita okuryazarlığı, Hukuk okuryazarlığı, Medya okuryazarlığı, Politik okuryazarlık*” şeklinde 7 farklı beceri olarak programa eklenmiştir (Tablo 2).

Tablo 2

Türkiye ve KKTC Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarındaki Beceriler

<i>Türkiye</i>	<i>KKTC</i>
1. Araştırma 2. Çevre okuryazarlığı 3. Değişim ve sürekliliği algılama 4. Dijital okuryazarlık 5. Eleştirel düşünme 6. Empati 7. Finansal okuryazarlık 8. Girişimcilik 9. Gözlem 10. Harita okuryazarlığı 11. Hukuk okuryazarlığı 12. İletişim 13. İş birliği 14. Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme 15. Kanıt kullanma 16. Karar verme 17. Konum analizi 18. Medya okuryazarlığı 19. Mekân algılama 20. Öz denetim 21. Politik okuryazarlık 22. Problem çözme 23. Sosyal katılım 24. Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama 25. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma 26. Yenilikçi düşünme 27. Zaman ve kronolojiyi algılama	1. Zamanı Algılama (Tarihsel düşünme) Becerileri, 2. Mekânı Algılama Becerileri, 3. Sosyal Katılım Becerileri, 4. Araştırma Becerileri

Değerler açısından her iki program karşılaştırıldığında ise, KKTC programında 31 değer yer alırken Türkiye programında 18 değer yer aldığı görülmektedir. Genel olarak her iki programda benzer değerlerin vurgulandığı görülmektedir. KKTC programında Türkiye programından farklı olarak “*bireyin kendine değer vermesi, gönüllü hizmet, hoşgörü, aidiyet duygusu, sosyal adalet ve bilim insanına saygı*” gibi farklı değerlerin yer aldığı görülmektedir. Her iki programda farklı olan değerler aşağıdaki tabloda sunulmuştur (Tablo 3).

Tablo 3

Türkiye Ve KKTC Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarındaki Farklı Değerler

<i>Türkiye</i>	<i>KKTC</i>
Aile birliğine önem verme	Kendine değer verme
Bağımsızlık	Gönüllü hizmet
Çalışkanlık	Farklılıklara karşı hoşgörü
Duyarlılık	Kültürel farklılıklara karşı hoşgörü
Estetik	Ayrımcılığı reddetme
Özgürlük	Sürdürülebilir gelişmeye inanma
Sorumluluk	Aidiyet duygusu geliştirme
Tasarruf	Sosyal adalete inanma
	Bilim insanlarına saygı duyma

Eğitim Durumları

Her iki sosyal bilgiler dersi programının öğrenme-öğretme sürecinde; disiplinler arası, öğrenci merkezli, öğrenme alanlarına dayalı, bilgi, beceri, değer ve davranış kazandırmanın hedeflendiği görülmektedir. Ayrıca yine her iki programda da aktif öğrenme, işbirlikli öğrenme, probleme dayalı öğrenme, beyin temelli öğrenme, proje tabanlı öğrenme, çoklu zekâ kuramı gibi öğrenme-öğretme yaklaşımlarına yer verildiği görülmektedir. Programların her ikisinde de sosyal bilgiler kapsamındaki farklı disiplinlere özgü öğrenme- öğretim yaklaşım ve yöntemlerinin işe koşulması vurgulanmaktadır.

Ölçme Değerlendirme

KKTC’de temel eğitim programlarında sürecin ve ürünün değerlendirilmesi amacıyla alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına daha çok yer verilmesi önerilmektedir (KKTC Temel Eğitim Programı, 2018). Ayrıca bu yaklaşımların kullanılmasıyla programdaki temel becerilerin (okur-yazarlık, bilgi ve iletişim teknolojileri yeterliği, girişimcilik, araştırma ve problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kişisel ve sosyal yetkinlik, işbirliği) geliştirilmesi ile bu yetkinlik ve becerilerin ne ölçüde kazanılıp kazanılmadığının ölçülmesi önerilmektedir. Ancak bu yetkinlik ve becerilerin nasıl değerlendirileceğine ilişkin bir açıklama programda yer almamaktadır. Türkiye’deki programda yetkinlik, beceri ve değerlerin ne ölçüde kazanılıp kazanılmadığının ölçülmesine ilişkin vurgu bulunmamaktadır. Her iki programda ölçme ve değerlendirme uygulamaları eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmekte ve farklı değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanılması önerilmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın bulguları bu iki ülkenin sosyal bilgiler öğretim programlarının dayandığı eğitim felsefesinin ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca programların amaç, içerik, beceri ve değerler açısından benzer hedeflere sahip olduğunu ancak programların organizasyonu hakkında farklılıklar olduğunu göstermiştir. Bu çalışmanın bulgularına paralel olarak Ütkür-Güllühan ve Bekiroğlu’nun (2022) yürüttükleri çalışmada KKTC ve Türkiye Cumhuriyeti hayat bilgisi öğretim programının da başat eğitim felsefesi, amaçları, öğrenme- öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme süreci açısından benzer özellikleri taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. KKTC’de sosyal bilgiler dersi öğretim programında, amaç, program çıktıları, içerik, öğrenme çıktıları, öğrenme çıktılarıyla bağlantılı açıklamalar, temel beceriler, ara disiplinler, öğrenme çıktılarıyla program çıktıları arasındaki bağıntılara detaylı bir şekilde yer verildiği görülmüştür. Türkiye programında, sosyal bilgiler dersine ait

ayrı bir perspektife (Öztürk ve Kafadar, 2020), amaca, program çıktularına eğitim durumlarına, ölçme ve değerlendirmeye sahip değildir. Bu açıdan Türkiye programının da sosyal bilgilere özgü ve detaylı bir şekilde hazırlanması durumunda öğretmenlere daha iyi rehberlik etme potansiyeli olacaktır.

Çalışmanın bir diğer bulgusu KKTC programında ulusal vatandaşlığın yansira küresel vatandaşlığa da vurgu yapılmasıdır. Bu açıdan program kapsamında öğrencilerde toplumun en küçüğünden en genişine doğru bir aidiyet duygusu kazandırmanın hedeflendiği görülmektedir. Türkiye programı ise daha ulusal bir vatandaşlığa vurgu yapmaktadır. Bu çalışmanın bulgularına benzer olarak Şen'in (2019) 2018 Türkiye sosyal bilgiler programının nasıl bir vatandaşlık eğitimini öngördüğüne ilişkin analizinde, programın homojen toplum imajı ve tekçi bir milli kimlik tanımına vurgu yaptığını belirtmiştir. Günümüzde giderek küreselleşen dünyada, siyasi ve sosyal hakların gelişiminden etkilenen daha kapsayıcı küresel bir vatandaşlık anlayışına doğru kademeli bir hareket olmuştur. Küresel vatandaşlık, daha geniş bir topluluğa ve ortak insanlığa ait olma duygusunu ifade eder. Ulusal vatandaşlığın aksine, küresel vatandaşlık yasal bir statü değildir. Bunun yerine, küresel vatandaşlık, kişinin dünya ve dünyadaki yeri hakkında bir düşünme biçimidir. (<https://ceinternational1892.org/gsf/>). Bu açıdan okullar ve özellikle de sosyal bilgiler dersi öğretim programı, öğrencilerin bilgili, ilgili ve sorumlu küresel vatandaşlar olarak yerel, ulusal ve küresel zorluklara çözüm bulmaları için gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlerle güçlendirmede önemli bir role sahiptir.

KKTC programında yer alan becerilerin içeriği dikkate alındığında okuryazarlık becerisi genel olarak yer alırken, Türkiye sosyal bilgiler öğretim programında ise temel becerilerin yanı sıra farklı okuryazarlık türlerinin de yer aldığı görülmektedir. Bu 7 beceri, “Çevre okuryazarlığı, Dijital okuryazarlık, Finansal okuryazarlık, Harita okuryazarlığı, Hukuk okuryazarlığı, Medya okuryazarlığı, Politik okuryazarlıktır.” Okuryazarlık ve sosyal bilgilerin bütünleştirilmesi öğrenci başarısı için kritik bir öneme sahiptir. Sosyal bilgilerde başarıyı arttırmak için okuryazarlığı yerleştirmek, öğrencilerin içeriği anlamalarını, eleştirel düşünmeyi, öğrenci motivasyonunu, öğrenci katılımını, güçlü içerik okuyucuları ve yazarları olmayı ve kelime dağarcığını geliştirmeyi sağlar (Gaston, Martinez ve Martin, 2016). Günümüzde okuryazarlığın tanımı toplum, kültür ve eğitimdeki değişimlere paralel olarak kavramsal bir değişime uğramış ve beceri temelli bir anlam kazanmıştır. Okuryazarlık, öğrencilerin materyalin içeriği hakkında derinlemesine düşünme ve öğrenilen kavramlar hakkında etkili iletişim kurma yeteneğini geliştirmelerine yardımcı olur. Gross (2010), okuryazarlığın öğretmenlerin öğretim repertuarlarını ve öğrenci katılımını genişletmek, öğrencilerin disiplinler

arasında ve fikirler arasında bağlantı kurmasını sağlamak ve öğrencilerin içeriği yaşam deneyimleriyle ilişkilendirmesini sağlamak için bir araç olduğunu ifade etmiştir.

Çalışmanın diğer bir bulgusu her iki sosyal bilgiler dersi programının öğrenme-öğretme sürecinin disiplinler arası, bütünsel, öğrenci merkezli, öğrenme alanlarına dayalı, bilgi, beceri, değer ve davranış kazandırmayı hedeflemesidir (Öztürk ve Kafadar, 2020). Özkaral ve Karauğuz (2015) tarafından yürütülen benzer bir çalışmada da farklı ülkelerdeki ilkökul ve ortaokul düzeyi sosyal bilgiler kapsamındaki programların öğrenci merkezli, aktif öğrenme odaklı ve etkinlik temelli oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Literatürde bu çalışmanın bulgularına paralel olarak (Şeker, 2014; Özkaral ve Karauğuz, 2015; Bektaş ve Zabun, 2019; Ütkür-Güllühan ve Bekiroğlu, 2022) sosyal bilgiler öğretiminde diğer ülkelerde de ölçme ve değerlendirmede çok yönlü ve çoklu değerlendirmenin esas alınması ve bu bağlamda çeşitli ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanılmasına vurgu yapılmıştır. Ayrıca KKTC programında yetkinlik, beceri ve değerlerin ne ölçüde kazanılıp kazanılmadığının ölçülmesine ilişkin vurgu yapıldığı da görülmektedir. Ancak bu yetkinlik ve becerilerin nasıl değerlendirileceğine ilişkin bir açıklama programda yer almamaktadır. Ölçme ve değerlendirme öğretmenin inisiyatifine bırakılmıştır.

Öğrencilerin ilerlemesini izlemek ve geri bildirim sağlamak için uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerini tasarlamak ve uygulamak, tüm öğretmenler için karmaşık bir çabadır. Ancak sosyal bilgilerde ölçme ve değerlendirmede farklı sınırlılıklar bulunmaktadır. Sosyal bilgiler, tarihin anlatımından, ekonominin matematiksel ve istatistiksel akıl yürütmesine, coğrafi çalışmanın görsel ve grafik bileşenlerine, kamusal meseleler ve güncel konuların incelenmesinin altında yatan farklı bakış açıları ve inançların derinlemesine anlaşılmasına kadar birçok düşünme ve bilme biçimini içerir. Tek bir sosyal bilim disiplini içinde bile değerlendirilecek öğrenme türleri geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Ayrıca eleştirel düşünme, sosyal sorumluluk ve bilinçli karar verme gibi birçok öğrenme çıktısının tanımlanması, diğer derslerden elde edilen öğrenme çıktılarına kıyasla daha zordur. Ya da sorumlu vatandaşlığın geliştirilmesi gibi karmaşık hedeflerin bazıları, öğrenciler okuldan ayrılıp bilinçli oy kullanma, sosyal eylem ve diğer sivil katılım biçimleri gibi görevlerle meşgul olana kadar gözlenemez (Myers, 2004). Başka bir deyişle, sosyal bilgiler eğitiminde öğrencilerin gelişimini ölçmek ve değerlendirmek karmaşık ve zordur. Programda öğretmenlere sadece bilgiyi değil yetkinlik, beceri ve değerlerin kazandırılıp kazandırılmadığının ölçülmesi ve geliştirilmesi gerektiği vurgulanmalıdır. Bunun için de

öğretmenlere alternatif ölçü ve değerlendirme konusunda rehberlik edecek ölçü ve açıklamaları içeren kılavuzlar sağlanmalıdır.

Sonuç olarak, sosyal bilgiler kapsamının oldukça geniş olması, toplumdan topluma ve zaman içinde değişen vatandaşlık yeterlilikleri algısı ve ihtiyaçları, vatandaşlık eğitiminin anlamı konusundaki bakış açılarının farklılığa neden olmaktadır. Bu nedenle sosyal bilgiler geleneksel amacı olan demokratik vatandaşlık tanımının sabit bir son olarak değil, yaşandıkça sürekli olarak inşa edilmesi gereken bir kavram olarak görülmesi gerekir (Ross, 2014). Sosyal bilgiler programının amacı, içeriği ve eğitim durumları öğrencilerin ailelerde, gruplarda, sınıflarda, topluluklarda ve genel olarak dünyada nasıl bir arada yaşayabileceklerini ve birbirleriyle etkileşime girebileceklerini keşfetmelerini sağlamalıdır. Ayrıca sosyal bilgiler programında eleştirel düşünme, problem çözme, analiz, sorgulama, kanıtları değerlendirme, dinleme, uyuşmazlık çözümü, işbirliği, ahlaki akıl yürütme gibi değer ve becerilerin geliştirilmesine odaklanılmalıdır. Ross'un (2019) da ifade ettiği gibi sosyal bilgiler programı toplumu sosyal olarak doğru ve daha adil biçimde yeniden inşa etmeyi amaçlayan dönüştürücü bir vatandaşlığı teşvik etmelidir.

Öneriler

- Program, sosyal bilgiler dersine özgü vizyonu, amacı, genel hedefleri, özel hedefleri, beklenen öğrenme çıktıları, eğitim durumları, değerlendirme olmak üzere tüm boyutlarıyla detaylı bir şekilde hazırlanmalıdır.
- Program, öncelikle tüm öğrencilerin bir bütün olarak (zihinsel, duygusal, sosyal ve fiziksel) sağlıklı gelişimini desteklemek ve tam potansiyellerine ulaşmalarını sağlamaya odaklanmalıdır.
- Program, öğrencilerin düşüncelerine, sorumlu ve aktif vatandaş olmalarına değer verecek şekilde tasarlanmalıdır.
- Program, öğrencileri bilgili, ilgili ve sorumlu küresel vatandaşlar olarak yerel, ulusal ve küresel zorluklara çözüm bulmaları için gereken bilgi, beceri ve değerlerle güçlendirmelidir.
- Programda, yetkinlik, beceri ve değerlerin ne ölçüde kazanılıp kazanılmadığının ölçülmesine ilişkin vurgu yapılmalı ve öğretmenlere bunlara ilişkin ölçü ve açıklamalar sunulmalıdır.

Kaynaklar

- Barr, R. D., Barth, J. L. ve Shermis, S. S. (1977). *The nature of the social studies*, California: Palm Springs
- Bektaş, Ö. ve Zabun, E. (2019). Vatandaşlık eğitiminde değerler karşılaştırması: Türkiye ve Fransa. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17 (37), 247-289.
- Dönmez, C. ve Akyol, C. (2017). Sosyal Bilgilerde Değerler Eğitimine Eleştirel Bir Bakış, *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8 (30):1396-1415.
- Gaston, A., Martinez, J. ve Martin, P. E. (2016). Embedding literacy strategies in social studies for eighth-grade students. *Journal of Social Studies Education Research*, 7(1), 73-95
- Gross, P. (2010). Not another trend: Secondary-level literacy coaching. *The Clearing House*, 83(1), 130-137.
- Gün, E. S. (2007). *Türkiye ve İngiltere İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara
- Kabapınar, Y. (2002). İlköğretim Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları ve Öğretim Materyalleri Açısından Türkiye ve İngiltere Örnekleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(1), 247- 270.
- Karauğuz, G. ve Özkaral, T.C. (2018). Sosyal bilgiler öğretim programlarındaki eskiçağ tarihine ilişkin öğelerin incelenmesi (Türkiye, Çek Cumhuriyeti, İngiltere, İrlanda Cumhuriyeti, Singapur ve ABD New Jersey örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 1534-1553.
- KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Temel Eğitim Programı Giriş (2018). <http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/2018-2019/KibrisTarihi.pdf>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. Selahattin Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Myers, J. (2004). *Assessment and Evaluation in Social Studies Classrooms: A Question of Balance*. In Alan Sears and Ian Wright (eds.) *Challenges ve Prospects in Canadian Social Studies*, Vancouver, BC: Pacific Educational Press,
- National Council for the Social Studies [NCSS] (2010). *National curriculum standards for social studies: A framework for teachers, learning, and assessment*. Silver Spring, MD: National Council for the Social Studies.
- Nelson, J. L. (2001). *Defining Social Studies*, In *Critical Issues in Social Studies Research for the 21st Century*, edited by William B. Stanley. Greenwich, Conn.: Information Age Publishing
- Özkaral, C., T. (2015). *İlkokul ve ortaokul düzeyinde sosyal bilgiler kapsamındaki öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya

- Öztürk, C. ve Kafadar, T. (2020). Evaluation of the 2018 social studies curriculum. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 112-126.
- Parker, W. C. (2010). *Social studies education*. In W. C. Parker (Ed.), *Social studies today: Research and practice* (pp. 3-13). New York, NY: Routledge.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage
- Ross, E. W. (2014). *The social studies curriculum: purposes, problems, and possibilities*. (4th ed). State University of New York Press, Albany, NY.
- Ross, E. W. (2019). *The challenges of teaching social studies: What teachers? What citizenship? What future?*
<https://www.researchgate.net/publication/340166914>
- Şeker, M. (2014). Singapur Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Bu Programın Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile Karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 9 (2): 1417-1439.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr>
- Ütkür-Güllühan, N. ve Bekiroğlu, D. (2022). Hayat bilgisi öğretim programlarının karşılaştırılması: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) ve Türkiye Cumhuriyeti örneği. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 95- 109.
- Ütkür-Güllühan, N. ve Bekiroğlu, D. (2022). Rokeach'ın değer sınıflaması'na göre sosyal bilgiler ders kitapları: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve Türkiye Örneği. *Türk Eğitim Dergisi*, 7 (1), 171-188.
- Vinson, D. K. (1998) The “Traditions” Revisited: Instructional Approach and High School Social Studies Teachers, *Theory ve Research in Social Education*, 26(1), 50-82.
- Westheimer, J., ve Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269.
- Yazıcı, K. (2009). Yeni Zelanda sosyal bilgiler öğretim programı ve bu programın Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretim programı ile karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 22: 424-435.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara, Turkey: Seçkin Yayıncılık.
<https://ceinternational1892.org/gsf/>, Global Schools First

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyleri ve Cinsiyet Değişkenleri Açısından STEM Eğitimi Tutum ve Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi

Gamze KILIÇ
gamzeklc01@gmail.com
Çukurova Üniversitesi

Pınar FETTAHLIOĞLU
pinardnz@gmail.com
Çukurova Üniversitesi

Özet

Bu araştırmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının STEM eğitimine yönelik tutum ve farkındalık düzeylerinin belirlenmesi, bu değişkenlerin sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesidir. Araştırmada betimsel tarama modelinde karşılaştırma türü ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Akdeniz Bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 1, 2, 3, ve 4. Sınıf toplam 102 Fen Bilgisi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Guzey, Harwell, ve Moore (2014) tarafından geliştirilmiş ve Yılmaz, Koyunkaya, Güler, ve Güzey (2017) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan STEM Tutum Ölçeği ile Buyruk ve Korkmaz (2016) tarafından geliştirilen STEM Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel değerlerden, bağımsız gruplar t-testinden ve tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının STEM eğitimine yönelik tutum ve farkındalık seviyelerinin ortalamanın altında olduğu tespit edilmiştir. Sınıf ve cinsiyet değişkenine göre yapılan analizler sonucunda sınıf düzeyi arttıkça öğretmen adaylarının tutum ve farkındalık düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilirken, cinsiyet değişkeni açısından ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Bunun yanı sıra STEM eğitimi alan öğretmen adaylarının tutum ve farkındalık düzeylerinin anlamlı olarak farklılaştığı görülmüş, STEM eğitimi alan öğretmen adaylarının ortalama puanların daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: STEM, STEM eğitimi, Tutum, Farkındalık

Abstract

The aim of this study is to determine the attitudes and awareness levels of science teacher candidates towards STEM education and to examine these variables in terms of grade level and gender variables. In the research, comparison type relational survey method was used in the descriptive survey model. The sample of the research consists of 102 science teacher candidates in 1st, 2nd, 3rd, and 4th grades who are studying at a state university in the Mediterranean Region in the 2021-2022 academic year. STEM Attitude Scale developed by Guzey, Harwell, ve Moore (2014) and adapted into Turkish by Yılmaz, Koyunkaya, Güler, ve Güzey (2017) and STEM Awareness Scale developed by Buyruk ve Korkmaz (2016) were used as data collection tools. In the analysis of the data, descriptive values, independent groups t-test and one-way analysis of variance were used. At the end of the research, it was determined that the attitudes and awareness levels of teacher candidates towards STEM education were below the average. As a result of the analyzes made according to the class and gender variable, it was determined that the attitudes and awareness levels of the teacher candidates showed a statistically significant difference as the grade level increased, while no statistically significant difference was found in terms of the gender variable. In addition, it was observed that the attitudes and awareness levels of teacher candidates who received STEM education differed significantly, and it was determined that the average scores of teacher candidates who received STEM education were higher.

Keywords: STEM, STEM education, Attitude, Awareness

Giriş

Ürünlerin, kültürlerin ve evrensel görüşlerin etkileşiminden doğan bütünleşme sonucu ortaya çıkan küreselleşme ile bilim ve teknolojiye hızlı bir değişim ve gelişim görülmektedir. Bu süreç içerisinde toplumların ve ülkelerin ihtiyaçları da değişmektedir. Ülkeler varlıklarını sürdürebilmek adına çeşitli sanayi kollarında nitelikli elemanlara ihtiyaç duymaya başlamıştır. Bu küresel rekabette toplumun ve ülkelerin değişime ayak uydurabilmeleri için farklı meslek dalları ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda Fen, matematik, mühendislik ve teknoloji alanında yapılan çalışmaların artış göstermesiyle ülkeler eğitim programlarını da bu yönde yenilemek adına çalışmalar gerçekleştirmiştir (Yıldırım,2016, s.188). Uluslararası alanda yaşanan rekabet sonucunda ülkeler, çağın gereklerine ve getirilerine uygun iş ortamı sağlayabilmek, güçlü bir ekonomiye sahip olabilmek ve bunların da temelinde teknolojik gelişmelere hâkim, üreten bireyler yetiştirebilmek amacıyla eğitim-öğretim programlarını bu yönde yenilemektedir (Fan ve Ritz, 2014, s.79).

Eğitim programlarının yenilenme hareketi ile öncü olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) başlayan süreç zamanla diğer ülkeleri de etkilemiştir. Bu süreç literatürümüze yeni bir yaklaşımın kazandırılmasında etkili olmuştur. STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) yaklaşımı olarak adlandırılan bu kavram toplumların problem çözebilen, yenilikçi (inovatif) becerilere sahip, bireyleri yetiştirebilmelerine katkı sağlamaktadır.

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de STEM eğitimi son on senelik dönemde ilgi görmeye başlamıştır. STEM eğitimi yaklaşımının öğretim programlarımız içinde yer almaya başlaması ve gerçekleştirilen disiplinler arası bağlantılarının kurulması fen, matematik ve mühendislik arasındaki ilişki ile bireyler daha nitelikli hale gelerek bilgi ve becerilerinin diğer nesillere aktarılmasına olanak sağlayacaktır. Bu durumun sağlanabilmesi için öncelikle bireylerin ve sosyal grupların çevreye karşı duyarlılık durumları ve bilinçli davranışlar gerçekleştirmeleri olarak ifade edilen ‘‘farkındalık’’ kavramına dikkat etmek gereklidir. (Keleş, 2007). Farkındalık bireyin yaşadığı çevreye ya da herhangi bir olaya duruma karşı bilinçli olmasıdır. Bireyde davranışların yönlendirilmesi ve istendik bilinçli durumların gerçekleştirilebilmesi için öncelikle farkındalık düzeyleri arttırılmalıdır (Engin ve Çam, 2005). Süreç içinde hedeflenen başarının elde edilebilmesi için ifade edilen duyuşsal eğilimlerden farkındalığın dışında diğer bir eğilim ise tutumdur.

Benzer şekilde ‘‘Tutum’’ kavramı incelendiğinde tutum; herhangi bir şeye ilişkin düşünce, duygu ve hislerden oluşan davranışların bütünüdür (Uzun ve Sağlam,2006).

Yaşanılan olaylar neticesinde kişilerin tutumlarının davranışlarına hemen yansıtacağı gibi kademeli olarak da değişim gösterebilmektedir (Arslan, 2006). Gelecek neslimizin tutumları onların kariyerlerini, hayata dair beklentilerini etkilediği gibi mesleki görüşlerini de etkilemektedir. Süreç içerisinde yapılan birçok çalışmada (National Research Council [NRC], 2011; Schmidt, 2011), geleceğimizi şekillendirecek olan bireylerin fen, teknoloji ve toplum bağlamında duyarsızlaşması bu alanda yetişmiş olan birey sayısının ve niteliğinin azalmasından kaynaklı olduğu ifade edilmiştir. Bu kapsamda bakıldığında ülkemizin kalkınma sürecinde öncü olan öğretmen adaylarımızın STEM eğitim yaklaşımına yönelik tutum ve farkındalık düzeyleri de bizler için önem arz etmektedir. Özellikle fen matematik ve mühendislik uygulamaları üzerinde öğretmen adaylarının tutumları gelecekte yetiştirecek oldukları öğrenci profilinin alt yapısının hazırlanmasında etkili olacaktır. STEM ile ilgili ülkemizde yapılan literatürde birçok çalışma mevcuttur (Corlu, 2014; Baran, Bilici ve Mesutoğlu, 2015). Yapılan çalışmalar incelendiğinde sınırlı sayıda olmakla birlikte belirli bir düzeydeki grubu ele almakta ve farklı değişkenler açısından birlikte değerlendirmemektedir. Bu kapsam da yapmış olduğumuz bu çalışma alan yazına öğretmen adaylarının sınıf seviyelerinin ve cinsiyet değişkenlerinin bir arada incelenmesine olanak sağlayacaktır. Buna göre bu araştırmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının STEM eğitime yönelik tutum ve farkındalık düzeylerinin belirlenmesi, bu değişkenlerin sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesidir.

Araştırma Soruları:

1. Fen bilgisi öğretmeni adaylarının STEM eğitime yönelik tutumlarının genel dağılımı nasıldır?
2. Fen bilgisi öğretmeni adaylarının STEM eğitime yönelik tutum düzeyleri
 - a. Sınıf düzeyi,
 - b. Cinsiyet ve
 - c. STEM eğitimi alıp almama değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?
3. Fen bilgisi öğretmeni adaylarının STEM eğitime yönelik farkındalıklarının genel dağılımı nasıldır?
4. Fen bilgisi öğretmeni adaylarının STEM eğitime yönelik farkındalık düzeyleri
 - a. Sınıf düzeyi,
 - b. Cinsiyet ve
 - c. STEM eğitimi alıp almama değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada betimsel tarama modelinde karşılaştırma türü ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli; geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaç edinen bir araştırma yaklaşımıdır. Karşılaştırma yoluyla ilişki belirlemede en az iki değişken vardır. Bunlardan birine (sınanmak istenen bağımsız değişkene) göre gruplar oluşturulur öteki (bağımlı) değişkene göre aralarında bir farklılaşmanın olup olmadığına bakılır (Karasar, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında Akdeniz Bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinde gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Frekans ve Yüzde Değerlerinin Dağılımı

		Frekans	%
Cinsiyet	Kız	70	68.6
	Erkek	32	31.4
STEM Eğitimi Alma Durumu	Evet	40	39.2
	Hayır	62	60.8
Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	29	28.4
	2.Sınıf	23	22.5
	3.Sınıf	28	27.5
	4.Sınıf	22	21.6

Tablo 1'e göre adayların %39.2'i STEM eğitimini daha önce almışken, %60.8'i STEM eğitimini almamıştır. Çalışmanın %68.6'sını kız öğretmen adayları oluştururken, %31.4'ünü erkek öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmaya toplamda 102 Fen bilgisi öğretmen adayı katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanabilmesi ve yapılan çalışmanın değerlendirilebilmesi adına Yıldırım ve Selvi (2015) tarafından geliştirilen STEM Tutum Ölçeği, Buyruk ve Korkmaz (2016) tarafından geliştirilen STEM Farkındalık Ölçeği olmak üzere iki adet veri toplama aracı kullanılmıştır.

STEM Tutum Ölçeği (STÖ)

Katılımcıların STEM'e ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla STEM Tutum Ölçeği, toplamda 28 maddeden oluşmaktadır. STEM Tutum Ölçeğinin dört alt boyutu bulunmaktadır. İlk boyutu STEM ile ilgili kişisel ve sosyal uygulamaları; ikinci alt boyutu fen ve mühendislik öğrenme ve STEM ile ilişkilendirme boyutudur. Üçüncü boyutu ise matematiği öğrenme ve STEM ile ilişkilendirme ile son boyut ise teknoloji kullanımı ve öğrenimi ile ilgili maddelerden oluşmaktadır (Yıldırım ve Selvi, 2015).

STEM Farkındalık Ölçeği (SFÖ)

Katılımcıların STEM eğitimine ilişkin farkındalıklarını belirlemek amacıyla kullanılan ölçek Buyruk ve Korkmaz (2016) tarafından geliştirilmiş olup 17 madde, olumsuz ve olumsuz bakış olmak üzere 2 faktörden oluşmaktadır.

Verilerin Hazır Hale Getirilmesi

Öncelikle STEM Tutum Ölçeğindeki maddeler analiz edilmiş ve verilerin normal dağılıp dağılmadığı belirlenmiştir. Örneklem sayısı 50'nin üzerinde olduğu için verilerin normal dağılımı Kolmogorov-Smirnov testi ile belirlenmiştir.

Tablo 4

Öğretmen Adaylarının Tutum Testi Puanlarının Kolmogorov- Smirnov ile Shapiro Wilk Test Sonuçlarına İlişkin Bilgileri

		Kolmogorov-Smirno		
		İstatistik	Sd	p.
TUTUM ÖLÇEĞİ	STEM ile ilgili kişisel ve sosyal uygulamalar	.083	102	.080
	Fen ve mühendisliği öğrenme ve STEM ile ilişkilendirme	.093	102	.030
	Matematiği öğrenme ve STEM le ilişkilendirme	.145	102	.000
	Teknolojinin kullanımı ve öğrenimi	.128	102	.000
	Genel dağılım	.028	102	.200*
FARKINDALIK ÖLÇEĞİ	Olumlu bakış	.133	102	.000
	Olumsuz bakış	.146	102	.000
	Genel dağılım	.062	102	.200*

Tablo 4 incelendiğinde genel puan ortalamalarının normal dağıldığı ancak her iki ölçekte yer alan alt boyutların normal dağılmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle alt boyutlara ilişkin verilerin basıklık-çarpıklık değerlerine bakılmış elde edilen veriler tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5*Alt Boyutlara İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri*

	Alt Boyutlar	Basıklık	Çarpıklık
STEM tutum	STEM ile ilgili kişisel ve sosyal uygulamalar	-.011	-.859
	Fen ve mühendisliği öğrenme ve STEM ile ilişkilendirme	-.180	-.306
	Matematiği öğrenme ve STEM le ilişkilendirme	-.828	1.702
	Teknolojinin kullanımı ve öğrenimi	-.512	.448
	Genel dağılım	.128	-.139
STEM farkındalık	Olumsuz bakış	.669	.074
	Olumlu bakış	-.906	-1.00
	Genel dağılım	.200	.1.079

Tablo 5’de incelendiğinde basıklık çarpıklık değeri değerlerinin ± 1.96 aralığında olduğu için verilerin normal dağılım sergilediği görülmektedir.

Bulgular

Fen Bilgisi Öğretmeni Adaylarının STEM Eğitime Yönelik Tutumlarının Genel Dağılımı

Tablo 7*Öğretmen Adaylarının Tutum Düzeylerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları*

	A.O	SS	BAŞARI ARALIĞI	GRUP ADI		%
1.Boyut STEM ile ilgili kişisel ve sosyal uygulamalar	4.10	.48	$1 > X \leq 3.62$	Alt	19	18.6
			$3.62 \leq X \leq 4.58$	Orta	61	59.8
			$4.58 > X > 5$	Üst	22	21.6
	Toplam				102	100
$X^2=32.294$ p<.000						

STEM TUTUM	2. Boyut Fen ve mühendisliği öğrenme ve STEM ile ilişkilendirme	3.80	.45	$1 > X \leq$ 3.35	Alt	23	22.5
				$3.35 \leq X \leq$ 4.25	Orta	65	63.7
				$4.25 > X$ >5	Üst	14	13.7
		Toplam					102
$X^2=43.588$ p<.000							
	3. Boyut Matematiği öğrenme ve STEM le ilişkilendirme	3.63	.75	$1 > X \leq$ 2.88	Alt	10	9.8
				$2.88 < X \leq$ 4.38	Orta	81	79.4
				$4.38 > X >$ 5	Üst	11	10,8
		Toplam					102
$X^2= 97.471$ p<.000							
	4. Boyut Teknolojinin kullanımı ve öğrenimi	4.08	.59	$1 > X \leq$ 3.49	Alt	15	14,7
				$3.49 < X \leq$ 4.67	Orta	75	73,5
				$4.67 > X >$ 5	Üst	12	11,8
		Toplam					102
$X^2=74.294$ p<.000							
	STEM tutum genel	3.90	.41	$1 > X \leq$ 3.49	Alt	18	17.6
				$3.49 < X \leq$ 4.31	Orta	68	66.7
				$4.31 > X$ >5	Üst	16	15.7
		Toplam					102
$X^2=51.059$ p<.000							

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmen adaylarının aldığı puanlara göre yapılan sınıflandırmanın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak amacı ile tek örneklem için ki-kare testi

kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre ölçeğin geneli ve alt boyutları için yapılan sınıflamanın istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<.001$). STEM tutum ölçeğinin genel dağılımı ve alt boyutlarında orta düzeydeki öğretmen adaylarının alt ve üst düzeydeki adaylarından fazla olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının STEM tutum düzeyinin düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Fen Bilgisi Öğretmeni Adaylarının STEM Eğitime Yönelik Tutumlarının Sınıf Düzeyine İlişkin Bulguları

Tablo 8

STEM Eğitime Yönelik Tutumların Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” Sonuçları

Alt Boyutlar	Sınıflar	N	X̄	s.s
STEM ile ilgili kişisel ve sosyal uygulamalar	1.Sınıflar	29	3.9914	.48762
	2.Sınıflar	23	4.1703	.42897
	3.Sınıflar	28	4.1577	.50935
	4.Sınıflar	22	4.1023	.50391
	Toplam	102	4.1013	.48331
Fen ve mühendisliği öğrenme ve STEM ile ilişkilendirme	1.Sınıflar	29	3.5586	.39778
	2.Sınıflar	23	3.9348	.31131
	3.Sınıflar	28	3.8643	.52579
	4.Sınıflar	22	3.9136	.47137
	Toplam	102	3.8039	.45813
Matematiği öğrenme ve STEM le ilişkilendirme	1.Sınıflar	29	3.4598	.71500
	2.Sınıflar	23	3.6087	.52850
	3.Sınıflar	28	3.7619	.97228
	4.Sınıflar	22	3.7273	.70250
	Toplam	102	3.6340	.75709
Teknolojinin kullanımı ve öğrenimi	1.Sınıflar	29	3.8161	.57450
	2.Sınıflar	23	4.0580	.63287
	3.Sınıflar	28	4.3095	.47078
	4.Sınıflar	22	4.1970	.63128
	Toplam	102	4.0882	.59873
STEM Tutum Sınıf Genel	1.Sınıflar	29	3.7065	.38710
	2.Sınıflar	23	3.9429	.31721
	3.Sınıflar	28	4.0234	.45565
	4.Sınıflar	22	3.9850	.43044
	Toplam	102	3.9069	.41762

STEM eğitime yönelik tutumunun sınıf düzeyi değişkenine ilişkin genel dağılımı incelendiğinde 3. sınıfa devam eden öğretmen adayları en yüksek puan ortalamasına ($X= 4.02$), 1. sınıfa devam eden fen bilgisi öğretmeni adayları ise en düşük ortalamaya ($X= 3.45$) sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 9

STEM Eğitime Yönelik Tutumların Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Genel Dağılımının “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı fark
Kişisel ve Sosyal Uygulamalar	Gruplar arası	.549	3	.183	.778	.509	--
	Gruplar içi	23.043	98	.235			
	Toplam	23.592	101				
Fen ve Mühendisliği Öğrenme ve STEM ile İlişkilendirme	Gruplar arası	2.506	3	.835	4.379	.006	1<2 1<4
	Gruplar içi	18.693	98	.191			
	Toplam	21.198	101				
Matematiği Öğrenme ve STEM ile İlişkilendirme	Gruplar arası	1.545	3	.515	.895	.446	---
	Gruplar içi	56.347	98	.575			
	Toplam	57.891	101				
Teknolojinin Kullanımı ve Öğrenimi	Gruplar arası	3.800	3	1.267	3.831	.012	1<3
	Gruplar içi	32.406	98	.331			
	Toplam	36.206	101				
Ölçeğin geneli	Gruplar arası	1.709	3	.570	3.510	.018	1<3
	Gruplar içi	15.906	98	.162			
	Toplam	17.615	101				

Tablo 9’da öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre STEM eğitime yönelik tutum puan ortalamaları, ikinci ve dördüncü boyutuna dair puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan varyans analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(3-98)} = 3.510$, $p<.001$; $F_{(3-98)} = 4,379$, $p<.001$; $F_{(3-98)} = 3.83$, $p<.001$]. Toplam

tutum puanlarının Scheffe testi sonuçlarına göre 1. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının ($X=3.70$) STEM eğitime yönelik tutum puanları ortalamalarının 3. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının ($X=4.02$) puanlarından daha düşük olduğu; ikinci boyutta 1. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının ($X=3.55$) STEM eğitime yönelik tutum puanları ortalamalarının 4. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının ($X=3.91$) puanlarından daha düşük olduğu dördüncü boyutta ise 1. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının ($X=3.81$) STEM eğitime yönelik tutum puan ortalamalarının 3. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının ($X=4.30$) puanlarından daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Fen bilgisi öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre STEM eğitime yönelik tutum ölçeğinin birinci boyut ile üçüncü boyutlarına ilişkin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan varyans analizi sonucunda iki alt boyutta da istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F_{(3-98)}=.778, p>.001$; $F_{(3-98)}=.895, p>.001$].

Fen Bilgisi Öğretmeni Adaylarının STEM Eğitime Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 10

STEM Eğitime Yönelik Tutumların Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız t-Testi” Sonuçları

Alt boyutlar	Cinsiyet	N	A.O.	Ss	t	sd	P
STEM ile ilgili kişisel ve sosyal uygulamalar	Kız	70	4,1214	,49447	,620	100	,537
	Erkek	32	4,0573	,46250			
Fen ve mühendisliği öğrenme ve STEM ile ilişkilendirme	Kız	70	3,8271	,42662	,756	100	,452
	Erkek	32	3,7531	,52424			
Matematiği öğrenme ve STEM le ilişkilendirme	Kız	70	3,6857	,70855	1,021	100	,310
	Erkek	32	3,5208	,85483			
Teknolojinin kullanımı ve öğrenimi	Kız	70	4,0619	,54520	-,655	100	,514
	Erkek	32	4,1458	,70806			
tutum_genel	Kız	70	3,9240	,39204	,613	100	,541
	Erkek	32	3,8693	,47329			

Tablo 10 incelendiğinde Fen bilgisi öğretmen adaylarının STEM eğitimi tutum ölçeği genel ve alt boyut puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı görülmüştür [$p>05$].

Fen Bilgisi Öğretmeni Adaylarının STEM Eğitime Yönelik Tutumlarının STEM Eğitimi Alıp Almama Değişkenlerine İlişkin Bulgular

Tablo 11

*STEM eğitime yönelik tutumlarının STEM eğitimi alıp almama değişkenine Göre Bağımsız t-Testi”
Sonuçları*

Alt boyutlar	STEM Eğitim durumu	N	A.O	Ss	t	sd	P
STEM ile ilgili kişisel ve sosyal uygulamalar	Evet	40	4.2167	.49743	1.97	100	.052
	Hayır	62	4.0269	.46282			
Fen ve mühendisliği öğrenme ve STEM ile ilişkilendirme	Evet	40	3.9850	.50258	3.366	100	.001
	Hayır	62	3.6871	.38814			
Matematiği öğrenme ve STEM le ilişkilendirme	Evet	40	3.7667	.80667	1.429	100	.156
	Hayır	62	3.5484	.71695			
Teknolojinin kullanımı ve öğrenimi	Evet	40	4.2917	.60477	2.852	100	.005
	Hayır	62	3.9570	.56130			
Ölçeğin geneli	Evet	40	4.0650	.46698	3.210	100	.002
	Hayır	62	3.8048	.34981			

Tablo 11 incelendiğinde öğretmen adaylarının STEM eğitimi tutum ölçeği alt boyut puan ortalamalarının dikkate alınarak birinci boyut ile üçüncü boyutu dışında kalan diğer alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde STEM eğitimi alan ve almayan gruplar arasında STEM eğitimi alan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [Fen ve mühendisliği öğrenme ve STEM ile ilişkilendirme: $t_{(100)} = 3.36$, $p>05$; Teknolojinin kullanımı ve öğrenimi $t_{(100)} = 2.85$, $p>05$; Ölçeğin geneli [$t_{(100)} = 3.21$, $p>05$].

Fen Bilgisi Öğretmeni Adaylarının STEM Eğitime Yönelik Farkındalıklarının Genel Dağılımı

Tablo 12*Öğretmen Adaylarının Farkındalık Düzeylerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları*

	A.O	SS	BAŞARI ARALIĞI	GRUP ADI		%
1.Boyut Olumsuz Bakış	1.83	.64	$1 > X \leq 1.19$	Alt	11	10.8
			$1.19 < X \leq 2.47$	Orta	73	71.6
			$2.47 > X > 5$	Üst	18	17.6
Toplam					102	100
$X^2=67.824 p<.000$						
2. Boyut Olumlu Bakış	4.25	.57	$1 > X \leq 3.68$	Alt	17	16.7
			$3.68 < X \leq 4.82$	Orta	69	67.6
			$4.82 > X > 5$	Üst	16	15.7
Toplam					102	100
$X^2=54.059 p<.000$						
STEM farkındalık genel dağılım	3.04	.29	$1 > X \leq 2.75$	Alt	14	13.7
			$2.75 < X \leq 3.33$	Orta	72	70.6
			$3.33 > X > 5$	Üst	16	15.7
Toplam					102	100
$X^2=63,765 p<.000$						

Tablo 12 incelendiğinde öğretmen adaylarının aldığı puanlara göre yapılan sınıflandırmanın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak amacı ile tek örneklem için ki-kare testi yapılmıştır. Ölçeğin geneli ve alt boyutlarında yapılan sınıflamanın istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır ($p<.001$). Bu tabloya göre STEM farkındalık ölçeğinin genel dağılımında orta düzeydeki öğretmen adaylarının alt ve üst düzeydeki adaylardan fazla olduğu bu nedenle Fen bilgisi öğretmen adaylarının STEM farkındalık düzeylerinin düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Olumsuz Bakış ve Olumlu Bakış alt boyutunda öğretmen adaylarının aldığı puanlara göre yapılan sınıflandırmanın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak amacı ile tek örneklem için ki-kare testi yapılmış ve elde edilen bulgulara göre anlamlı farklılık tespit

edilmiştir ($p < .001$). Olumsuz Bakış ve Olumlu Bakış alt boyutunda orta düzeyde bulunan öğretmen adayı sayısının alt ve üst düzeyde bulunan öğretmen adaylarından yüksek olduğu görülmüş, öğretmen adaylarının iki alt boyutta da düşük düzeye sahip oldukları tespit edilmiştir.

Fen Bilgisi Öğretmeni Adaylarının STEM Eğitime Yönelik Farkındalıklarının Sınıf Düzeyine Göre Bulguları

Tablo 13

STEM Eğitime Yönelik Farkındalıklarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” Sonuçları

Alt Boyutlar	Sınıflar	N	X	s.s
Olumlu bakış alt boyutu	1.Sınıflar	29	3.6207	.58017
	2.Sınıflar	23	4.4855	.32533
	3.Sınıflar	28	4.4881	.33079
	4.Sınıflar	22	4.5492	.32393
	Toplam	102	4.2541	.57357
Olumsuz bakış alt boyutu	1.Sınıflar	29	2.3103	.64273
	2.Sınıflar	23	1.4348	.51752
	3.Sınıflar	28	1.8429	.63329
	4.Sınıflar	22	1.6364	.31251
	Toplam	102	1.8392	.64057
Ölçeğin geneli	1.Sınıflar	29	2.9655	.29205
	2.Sınıflar	23	2.9601	.27955
	3.Sınıflar	28	3.1655	.30243
	4.Sınıflar	22	3.0928	.23593
	Toplam	102	3.0467	.29097

STEM farkındalıklarının STEM ile ilgili sınıf düzeylerinin genel dağılımı incelendiğinde farkındalık ölçeğinin genelinde ve olumlu bakış alt boyutunda 1. Sınıftan 4. Sınıfa doğru bir artışın olduğu, olumsuz bakış alt boyutunda ise 1. Sınıftan 4. Sınıfa doğru bir azalışın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14

STEM Eğitime Yönelik Farkındalıklarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Genel Dağılımının “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı fark
Olumlu Bakış	Gruplar arası	16.316	3	5.439	31.517	.000	1<2
	Gruplar içi	16.911	98	.173			1<3
	Toplam	33.227	101				1<4
Olumsuz bakış	Gruplar arası	11.105	3	3.702	11.957	.000	1<2
	Gruplar içi	30.339	98	.310			1<3
	Toplam	41.443	101				1<4
Ölçeğin geneli	Gruplar arası	.805	3	.268	3.396	.021	1<3
	Gruplar içi	7.746	98	.079			
	Toplam	8.551	101				

Tablo 14’te incelendiğinde öğretmen adaylarının ölçeğin genel dağılım ve alt boyutlarına dair puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [Olumlu bakış: $F_{(3-98)} = 31.5$, $p < .001$; olumsuz bakış: $F_{(3-98)} = 11.9$, $p < .001$; ölçeğin geneli: $F_{(3-98)} = 3.39$, $p < .001$].

Elde edilen sonuçlara göre Olumsuz bakış alt boyutuna dair puan ortalamaları arasında 1. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının ($X = 2.31$) STEM eğitime yönelik tutum puanları ortalamalarının 2., 3. ve 4. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının ($X = 1.43$, $X = 1.84$, $X = 1.63$) puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda 1. Sınıf öğretmen adaylarının STEM eğitime yönelik farkındalıklarının olumsuz bakış alt boyutunda daha yüksek düzeyde sahip olduğu ifade edilebilir.

Olumlu bakış alt boyutunda ve ölçeğin genelinde ise 1. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının ($X = 3.62$) STEM eğitime yönelik tutum puanları ortalamalarının 2., 3. ve 4. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının puanlarından daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda 1. Sınıf öğretmen adaylarının STEM eğitime yönelik farkındalıklarının olumlu bakış alt boyutuna daha düşük düzeyde sahip olduğu ifade edilebilir.

Fen Bilgisi Öğretmeni Adaylarının STEM Eğitime Yönelik Farkındalıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bulguları

Tablo 15

STEM Eğitime Yönelik farkındalıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız t-Testi” Sonuçları

Alt boyutlar	Cinsiyet	N	A.O.	Ss	t	sd	p
Olumlu bakış	Kız	70	4.3131	.54644	1.547	100	.125
	Erkek	32	4.1250	.61820			
Olumsuz bakış	Kız	70	1.7629	.60844	-1.800	100	.075
	Erkek	32	2.0063	.68624			
Ölçeğin geneli	Kız	70	3.0380	.30321	-.444	100	.658
	Erkek	32	3.0656	.26583			

Tablo 15’de incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının STEM eğitime yönelik farkındalık ölçeğinin geneli ve alt boyutlarından aldıkları puanları karşılaştırmak için yapılan bağımsız gruplar t-testinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(100)}=1.54$, $p > .05$].

Fen Bilgisi Öğretmeni Adaylarının STEM Eğitime Yönelik Farkındalıklarının STEM Eğitimi Alıp Almama Değişkenine İlişkin Bulguları

Tablo 16

STEM Eğitime Yönelik Farkındalıklarının STEM Eğitimi Alıp Almama Değişkenine Göre Bağımsız T-Testi” Sonuçları

Alt boyutlar	STEM eğitimi		N	A.O.	Ss	t	sd	P
	alma							
Olumlu bakış	Evet	70	4.3131	.54644	4.236	100	.000	
	Hayır	32	4.1250	.61820				
Olumsuz bakış	Evet	70	1.7629	.60844	-1.196	100	.235	
	Hayır	32	2.0063	.68624				
Ölçeğin geneli	Evet	70	3.0380	.30321	2.623	100	.010	
	Hayır	32	3.0656	.26583				

Tablo 16 incelendiğinde öğretmen adaylarının STEM eğitime yönelik farkındalık ölçeği

genel dağılımı ve alt boyut puan ortalamalarının STEM eğitimi alıp almama durumuna göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair analiz sonuçlarına göre farkındalık genel puan dağılımına ve olumlu bakış alt boyutunda STEM eğitimi alan ve almayan Fen bilgisi öğretmen adaylarının farkındalık puanları arasında STEM eğitimi alan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur [Ölçeğin geneli $t_{(100)} = 2.62, p>05$; Olumlu bakış $t_{(100)} = 4.23, p>05$]. Olumsuz bakış alt boyutunda ise farkındalık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$t_{(100)} = -1.19, p<05$].

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının STEM'e ilişkin tutumları ve farkındalıkları cinsiyet, STEM eğitimi alıp almama durumu ve sınıf değişkenlerine göre değerlendirilmiştir. Ayrıca çalışmada STEM'e yönelik tutum ile farkındalık arasında bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir.

Öğretmen adaylarının STEM eğitimine yönelik ve tutum farkındalıkları yapılan analiz sonucu düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bireylerin hizmet öncesi eğitimin 1. Ve 2. Kademelerinde STEM eğitimine dair herhangi bir kavram ile karşılaşmamaları ve süreç içerisinde tutum ve farkındalıklarını bu kademelerde beklenen düzeyde etkilemediği görülmüştür. Öğrenimlerinin devamında ise öğretim programlarının dahilinde STEM etkinlikleri ile karşılaşmaları bireylerin tutum ve farkındalık düzeylerini olumlu olarak etkilediği tespit edilmiştir. Bu durumda öğretmen adaylarının STEM alanlarına ve eğitimine yönelik doğal ilişkiyi yeterli düzeyde kavrayamadıkları sadece bu alana yönelik ilginin olumlu yönde arttığı belirlenmiştir. Literatürümüzde yapılan çalışmalarla bu durumun benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir (Aslan- Tutak ve diğerleri, 2017; Bracey, Brooks, Marlette ve Locke, 2013).

Öğretmen adaylarının STEM farkındalık ve tutum puanları, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde cinsiyetin iki değişken üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Bu durumun literatürümüz ile uyumlu olduğu tespit edilmiştir. (Buyruk ve Korkmaz, 2016). Bu durum erkek ve kız öğretmen adaylarının alınan eğitimden eşit düzeyde faydalandıklarının bir göstergesi olmakla birlikte cinsiyet faktörünün farkındalık ve tutum düzeylerini etkilemediği ve bu süreçte verilen eğitimin ön planda olduğu görülmüştür. Her ne kadar STEM etkinliklerinin Fen ve mühendisliği öğrenme ile teknolojinin kullanımı ve öğrenimi alt boyutlarında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha düşük tutuma ve farkındalığa sahip olduğunu (Mahoney, 2009), kız öğrencilerin STEM ortamlarında uygulama

konusunda daha geri planda kaldığını (Murphy, Steele ve Gross, 2007), ifade eden çalışmalar literatürümüzde yer alsa da yapılan çalışmadan elde edilen sonuç bu durumun farklılaşabileceğini göstermiştir.

Sınıf düzeyleri açısından incelendiğinde 3.Sınıf ve 4. Sınıf öğretmen adaylarının 1.Sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarına göre STEM eğitime yönelik tutum puan ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan analiz sonucunda STEM eğitime yönelik farkındalık ölçeğinin genelinde ve olumlu bakış alt boyutunda 1. Sınıftan 4. Sınıfa doğru bir artışın olduğu, olumsuz bakış alt boyutunda ise 1. Sınıftan 4. Sınıfa doğru bir azalışın olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni olarak hizmet öncesi eğitim programlarına eklenmiş olan fizik, kimya ve biyoloji laboratuvar dersleri ve 4. Sınıf itibari ile disiplinler arası fen öğretimi dersi kapsamında bireylerin STEM etkinlikleri ile karşılaşmış olmaları ve bu etkinliklerde aktif olarak yer almaları onların tutum ve farkındalıklarının olumlu yönde etkilenmesine sebep olmuştur. Elde edilen sonuçlar literatürümüzde yer alan çalışmalar (Murphy ve Begg, 2005; Karakaya ve diğerleri, 2018) ile benzerlik göstermektedir.

STEM eğitimi alıp almama durumuna göre katılımcıların verdikleri yanıtlar incelendiğinde eğitim alan bireylerin tutum puanlarının anlamlı olarak farklılaştığı özellikle bu durumun STEM tutum puanlarının alt boyutlarından olan Fen ve mühendisliği öğrenme ve STEM ile ilişkilendirme ile Teknolojinin kullanımı ve öğrenimi alt boyutları lehine olduğu görülmüştür. Bu durumun özellikle hizmet öncesi eğitim kapsamında öğretim programının içinde yer alan dersler ile bireylerin tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Verilen eğitimin bireylere özellikle fen ve teknoloji öğrenimi ve öğretiminde fayda sağladığı ifade edilebilir. Bunun yanı sıra analiz sonucu elde edilen verilere göre STEM eğitimi alan öğretmen adaylarının farkındalık düzeylerinin genel puan dağılımında ve olumlu bakış alt boyutunda olumlu etki gösterdiği, istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edildiği tespit edilmiştir. Tüm bu süreçler bizlere hizmet öncesi eğitimde bireylerin disiplinler arası fen öğretimi ile matematik, mühendislik ve teknoloji bağlamında olumlu tutum ve farkındalık geliştirmesine olanak sağladığını göstermektedir.

Çalışma sonucu elde edilen verilere dayanılarak öğretmen adaylarının STEM konusunda tutum ve farkındalıklarının artırılması için STEM tutum ve farkındalıklarını geliştirecek eğitimler, bilim kampları, çalıştaylar düzenlenmesinde fayda vardır.

Kaynakça

- Akaygun, S. ve Aslan-Tutak, F. (2016) "STEM Images revealing STEM conceptions of pre-service chemistry and mathematics teachers". *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 4/1, 56-71.
- Bariş, N.(2019). Bilsen 'de görev yapan fen bilimleri ve matematik öğretmenlerinin STEM eğitim uygulamalarının araştırılması. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Baykoç Dönmez, N. (2010). *Öğretmenlik programları için özel Eğitim*. (1.Basım). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık
- Bracey, G., Brooks, M., Marlette, S. ve Locke, S. (2013). *Teachers 'n training: Building formal STEM teaching efficacy through informal science teaching experience*. ASQ Advancing the STEM Agenda Conference, Grand Valley State University, Michigan.
- Bozkurt, E. (2014) *Mühendislik tasarım temelli fen eğitiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının karar verme becerisi, bilimsel süreç becerileri ve sürece yönelik algılarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Clark, B. (2013). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*. Pearson
- Buyruk, B. ve Korkmaz, Ö. (2016). Teacher candidates' STEM awareness levels. *Participatory Educational Research (PER), Special Issue III*, 272-279.
- Crabtree, L. M., Richardson, S. C. ve Lewis, C. W. (2019). The gifted gap, STEM education, and economic immobility. *Journal of Advanced Academics*, 1- 29.
- Delice, A., Aydın, E., Derin, G. ve Yaşın, Ö. (2015). An investigation of the views on the integration of science technology and mathematics in a mathematics teacher education program. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 32(1), 3-15.
- Güneş, A. (2018). Türkiye'de bilim ve sanat merkezleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(6), 185-193
- İrkıçatal, Z.(2016). *Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) içerikli okul sonrası etkinliklerin öğrencilerin başarılarına ve FeTeMM alguları üzerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya
- Kalkan, Ç., ve Eroğlu, S. (2017). Destek eğitim odalarında üstün/özel yetenekli öğrenciler için STEM materyallerine dayalı örnek etkinliklerin tasarlanması. *Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 4(2), 36-46.
- Karakaya, F., Ünal, A., Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin STEM yaklaşımına yönelik farkındalıkları. *JRES*, 5(1), 124-138.
- Kelley, T. R. ve Knowles, J. G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM Education. *International Journal of STEM Education*, 3(11), 1-1

- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S., ve Miller, S. M. (2003). Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context. S. Chaiklin içinde, *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (s. 39-64). Cambridge University Press.
- Levent, F. (2014). *Üstün yetenekli çocukları anlamak*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mahoney, M. P. (2009). *Student attitude toward STEM: Development of an instrument for high school STEM-based programs*. (Unpublished PhD thesis). The Ohio State University.
- Matematik Komisyonu. (2017). *Bilim ve sanat merkezleri matematik etkinlik kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mann, E. L., Mann, R. L., Strutz, M. L., Duncan, D. ve Yoon, S. Y. (2011). Integrating engineering into K-6 curriculum: Developing talent in the STEM disciplines. *Journal of Advanced Academics*, 22(4), 639 –658
- MEB. (2016). *STEM Eğitimi raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı- Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK).
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2016b). *Bilim ve sanat merkezi yönergesi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Meyrick, K. M. (2001). How STEM education improves student learning. *Meridian K-12 School Computer Technologies Journal*, 1(14), 1-5.
- Murphy, C., ve Begg, J. (2005). *Primary science in the UK: A scoping study: Final report to the wellcome trust*. London: Wellcome Trust.
- Murphy, M. C., Steele, C. ve Gross, J. (2007). Signaling threat: How situational cues affect women in math, science, and engineering settings. *Psychological Science*, 18, 879-885. doi: 10.1111/j.1467- 9280.2007.01995.x
- NRC. (2011). *Successful K-12 STEM education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering, and mathematics*. Washington, DC: National Academy Press.
- Özbilen, A. G. (2018). STEM Eğitime Yönelik Öğretmen Görüşleri ve Farkındalıkları. *Scientific Educational Studies*, 2(1), 1-21.
- Özçelik, A. ve Akgündüz, D. (2018). Üstün/özel yetenekli öğrencilerle yapılan okul dışı STEM eğitiminin değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 334- 351.
- PWC ve TÜSİAD. (2017). *2023'e Doğru Türkiye'de STEM gereksinimi*.
<https://www.pwc.com.tr/tr/assets/image/pwc-tusiad-2023-e-dogru-turkiye-de-stem-gereksinimiraporu.pdf> adresinden alındı.
- Sullivan, F. V. (2008) “Robotics and science literacy: Thinking skills, science process skills and systems understanding” . *Journal of Research in Science Teaching*, 45(3), 373-394.
- Tay,J., Salazar, A. ve Lee, H. (2018). Parental perceptions of STEM enrichment for young children. *Journal for the Education of the Gifted*, 41(1), 5–23

- Tortop, H. S. ve Akyıldız, V. (2018). Öğretmenler için üstün yetenekliler eğitime yönelik STEM özyeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 5(3), 11-22.
- Vu, P., Harshbarger, D., Crow, S. ve Henderson, S. (2019). Why STEM? Factors that influence gifted students' choice of college majors. *International Journal of Technology in Education and Science(IJTES)*, 3(2), 63-71.
- Yıldırım, H. ve Gelmez-Burakgazi, S. (2020). Türkiye’de STEM eğitimi konusunda yapılan çalışmalar üzerine bir araştırma: Meta-sentez çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-24. doi: 10.9779/pauefd.590319

Hemşirelik Eğitimine Yeni Bir Bakış: Akademik Öz Yeterlilik

Gonca AKTAY

Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi

g.aktay97@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi, Ayşe ÇİÇEK KORKMAZ

Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi

akorkmaz@bandirma.edu.tr

Özet

Güncel ve önemli bir kavram olan öz yeterlilik inancının var oluşundaki temel olgu kişinin kendi kapasitesine olan inancıdır. Bu inancın öğrenme süreci ve akademik başarıya katkılarının fark edilmesi beraberinde özellikle stres ve zorluklarla karşı karşıya kalan hemşirelik öğrencilerinde hem teorik hem klinik alanda dikkat çekmeye başlamıştır. Zorluklarla baş etme ve direnç göstermede dezavantajlı grup olan sağlık camiasının vazgeçilmez unsuru hemşireler için öz yeterlilik kilit bir bileşendir. Liderlik özelliklerine daha hâkim, görevlerini başarıyla tamamlayabilmesi hedeflenen hemşire öğrencilerin; zorlu ve rekabetçi, stresli ve riskli öğrenme ortamları için akademik başarıyı elde etmek, eğitim süreci ve sonrası için karşılaşılan zorluklarla baş edebilmesi ve eğitimde devamlılığı sağlanması gerekmektedir. Bu çalışmada “öz yeterlilik” kavramı ile ilgili bir literatür taraması yapılarak, öz yeterliliğin akademik başarıya etkisi ve hemşirelik eğitiminde öz yeterlilik ve akademik öz yeterliliğin önemi ele alınarak kavramsal bir çerçeve ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Akademik başarı, Hemşirelik öğrencileri, Öz yeterlilik, Eğitim

Abstract

It is the basic person in the formation of self-confidence, which is a current and basic concept. He started to take both theoretical and clinical interventions, especially for doctors who were faced with stress and awareness of this belief through the learning process and the use of academic staff. It is a self-confident investment for the essentials of the healthcare community, the group that is inconspicuous in coping with difficulties and in the show. Students who can be completed to be empowered and empowered in leadership; For a challenging and comprehensive, stressful and educated education, it should aim to be able to cope with a future education and to be in education. In this study, a literature education related to the concept of “self-efficacy” will be aimed at planning a framework for self-efficacy personnel and nursing self-efficacy and academic self-efficacy as a whole.

Keywords: Academic success, Nursing students, Self efficacy, Education

Giriş

Güncel ve önemli bir kavram olan öz yeterlilik inancının var oluşundaki temel olgu kişinin kendi kapasitesine olan inancıdır. Öz yeterlilik inancı, Bandura'nın 1977 yılında geliştirdiği Sosyal Öğrenme Kuramı'nın temel kavramlarından biri olup bireylerin belirli görevleri yerine getirmesiyle ilgili becerilerine ilişkin inancını savunmaktadır (Bandura, 1999:46). Öz yeterlilik inancının öğrenme süreci ve akademik başarı konusunda öneminin fark edilmesi son zamanların en dikkat çekici konularından biri olmuş ve öğrenmenin yanı sıra öğrencilerin öz yeterlilik inançları ile başarı ve öğrenim hedeflerini gerçekleştirme arasındaki güçlü yapı

oluşturması ile ilgili akademik çalışmaların sayısı giderek artmıştır (Arslan, 2021). Öz yeterlilik teorisinin öncüsü olan Bandura akademik öz yeterlilik inancı kavramını “öğrencinin akademik bir konu ve görevlerinde başarılı olabileceğine ilişkin inancı” olarak tanımlarken akademik öz yeterlilik inancı düzeyinin artması ile akademik başarılar üzerinde fayda göstererek öğrenciye bir yol haritası çizeceğini vurgulamaktadır (Bandura, 1997: 216). Aslında bu durum eğitimin de amacı olan öğrencilerin gelecekte mesleğinde gerekli bilgi ve becerilerle donanma ve nitelikli bir eleman olmada yardımcı bir araç olarak görülmektedir. Öğrencilerin tercihlerini ve çabasını etkileyerek bireyin motivasyonuna etki eden öz yeterliliğin bu noktada belirlenen hedeflere daha çok odaklanma ve çaba sarf etmede yarar sağladığı görülmektedir (Akengin ve ark., 2014). Bu çalışmada “öz yeterlilik” kavramı ile ilgili bir literatür taraması yapılarak, öz yeterliliğin akademik başarıya etkisi ve hemşirelik eğitiminde öz yeterlilik ve akademik öz yeterliliğin önemi ele alma amaçlanmıştır.

Öz Yeterlilik Kavramı

Öz yeterlilik ilk olarak ünlü psikolog Bandura tarafından evrensel boyut kazanmıştır. Öz yeterlilik kavramı, literatürde “kişilerin bazı kazanımları elde etmedeki davranışların belirlenmesinde kendi becerilerine olan inancı” şeklinde ifade edilmektedir (Aktay ve Korkmaz, 2021). 1960’ların başında sosyal davranışçılık olarak adlandırılan ve davranışçı bir yaklaşımı yansıtarak iç gözlemi neredeyse hiç kullanmadan davranışların gözlemlenmesine odaklanan davranışsal tepki modeli, bir uyarın tarafından başlatılan otomatik davranışları değil uyarana karşı kendiliğinden harekete geçiren tepkileri ifade etmektedir (Kansu ve Sayar, 2018). Bu modelin temelini dikkate alan Bandura, insan davranışında insan kişiliğinin kaynaklarını dikkate alsa da davranışları etkileyen unsurlardan birinin de çevresindeki davranışları dikkate almakla ilgili olduğunu vurgulamaktadır. Davranışlar üzerinde önemli yer bir yere sahip olan öz yeterlilik kavramı, bireyin bir konu hakkında kendi davranışlarını kontrol etme potansiyelini yansıttığı için bu açıdan önem kazanmaktadır. Karmaşık duyguların düzenlenmesinde etkili olan bu kavram, bireyin nasıl sezileneceğini, fikir üretebileceğini ve tutum göstereceğini belirleyen bir faktör olarak günlük hayatta, iş hayatında veya eğitim hayatında çözümlenmesi için zorlu sorunların üstesinden gelinmesinde önemli bir faktördür (Özkan, 2022). Kişinin sahip olduğu becerilerine yönelik olmayıp bu becerilere ilişkin neler yapabileceği inancına ilişkin kavram, kişinin yaşamında kaliteli kararlar almasını sağlayarak rota oluşturur.

Öz Yeterlilik Kaynakları

Bebeklerde yeterlik duygusunun gelişimi, ailenin onların davranışlarına verdiği tepkileriyle ilişkilidir. Örneğin bir oyuncağı elinde sallamak, beşiğin kenarına vurmak gibi davranışlar gösteren bebeğin ona bakan kişilerin yanına etrafına toplandığını görmesi bu onun yaptığı davranışın karşılık bulduğunu göstermektedir (Kansu ve Sayar, 2018). Çocukların büyüyene kadar kapasite ve yeterliliklerini birçok pozisyonla test etmeleri, çevreyi keşfetmeleri ve ona göre davranmaları bu doğrultuda ona bir deneyim kazandırarak temel becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamaktadır (Kansu ve Sayar, 2018). Zaman ilerledikçe sadece aile değil akran gruplarının ve okul gibi farklı ortamlarında birey üzerinde etki yaratması göz ardı edilmemelidir. Duygu, fikir ve davranışlar üzerinde etki yaratan öz yeterlilik bu açıdan birçok faktörden etkilenmektedir.

Bandura'ya göre de öz yeterliği etkileyen dört kaynak vardır ve bunlar 'performans başarıları, dolaylı yoldan elde edilmiş deneyimler, sözel ikna, duygusal durum' şeklindedir (Arslan, 2021). Bireyin yaşadığı olumlu deneyimlerin kişide tekrar denebileceği inancı, farklı kişilerin deneyimlerinden yola çıkarak kendi başarıları hakkında karar vermeleri, çevreden gelen geri bildirimler doğrultusunda hareket etmeleri veya bireyin stres, korku, ümit gibi duygusal durumlarının tekrar o deneyimi elde edebileceği durumuna etki etmesi birer örnektir (Arslan, 2021). Okulda genel olarak yüksek notlar alan bir öğrencinin başkaları tarafından da başarılı bulunması ve her zor deneyimden sonra bu süreci heyecan yaşamadan güzel bir deneyimle atlatması öğrencinin öz yeterliliğinin yüksek olduğunu ve başarısını önceden değerlendirmesinden kaynakladığını gösterebilmektedir.

Öz Yeterlilik Boyutları

Kişilerin elde ettiği deneyimlerin değerlendirilmesinde düzey, güç ve genellik olmak üzere üç boyut bulunmaktadır. Bu boyutlardan öz yeterlilik düzeyi, kişilerin yaşadıkları deneyimler üzerinde kolay, orta, zor gibi ifadelerle derecelendirme yapılır. Genellenebilirlik ise deneyimlerin farklı durumları kapsama durumunu ve beklentinin karşılanabilirliğini ifade ederken, güç ise bu deneyimin yaşanmasında karşılaşılan güç miktarını nitelemektedir (Aktay ve Korkmaz, 2021). Tüm bu boyutların kişide belirlenmesi o deneyimi yaşayabilmesinde önem kazanmaktadır. Örneğin, öz yeterliği yüksek ve işinde başarılı olacağına inancı güçlü olan bir kişinin, öz yeterliği düşük olan bir kişiye göre daha kolaydır (Arslan, 2021). Tablo 1. de farklı öz yeterlik düzeyine sahip bireylerin sergiledikleri davranışları göstermektedir.

Tablo 1. Farklı Öz Yeterlik Düzeyine Sahip Bireylerin Sergiledikleri Davranışlar

Öz Yeterliliği Yüksek Bireyler	Öz Yeterliliği Düşük Bireyler
Karmaşık Durumlarla Başa Çıkabilme	Olaylarla Başa Çıkamama
Sorunların Üstesinden Gelme	Umutsuzluk ve Mutsuzluk Hissi Yaşama
Bir İşin Üstesinden Gelebilmek İçin Kendine Güvenme	Başarısızlık Durumunda Denemekten Kaçınma
Okul Yaşamında Başarılı Olabilme	Başarısızlık Durumunda Denemekten Kaçınma
İş Yaşamında Başarılı Olabilme	Gösterilen Gayretin Sonuca Olmayacağına İnanma
Yapılan İşlerde Sabırlı Olma	Sabırsızlık Durumu

Kaynak: Arslan, S. (2021). Öz Yeterlik Kavramı ve İlgili Akademik Çalışmalar, International Refereed Journal On Social Sciences. 7 (40), 1692-1698.

Kendilerini bazı konularda kontrol altına alamayarak başa çıkma potansiyelini düşürenler tahmini olabilecek riskli olaylardan kaçınma davranışı gösterirler. Bu onların sadece olayları yönetememeleri değil kendi huzurlarını da bozmasına neden olarak ruhsal yönden olumsuz duygular yaşamasına neden olmaktadır (Arslan, 2021). Bu duruma verilebilecek en kolay örnek fobisi olan bireylerin kendilerini korumak adı altında yaşamlarını kısıtlamaları, korktukları şeyle başa çıkma ve yüzleşme yerine onlardan kaçmalarıdır (Arslan, 2021). Halbuki bir fobiyi en iyi tedavi etme yöntemi kişinin korkusuyla yüzleşmesini sağlamasıdır. Bu noktada bunu tetikleyen, kişinin kaygılarını ve yapabilme kapasitesini belirleyen öz yeterlilik düzeyinin belirlenmesi önem taşımaktadır. Çünkü öz yeterlilik düzeyi kişilerin yapabildikleri becerilerine daha fazla yapabilme içgüdüleri katabilirken yapabilme becerisi hissetmeyen bireyler için intihara kadar kadar olumsuz ruh haline sokabilir (Arslan, 2021). Bu durum sadece ruhsal durumla bağdaşmaz. Literatürde yer alan bilgiler ışığında öz yeterlilik düzeyleri güçlü bireylerin fiziksel açıdan da daha dinç hissetmeleri, hastalıklarda ve ameliyatlarda iyileşme potansiyelleri bir tesadüf değildir (Kansu ve Sayar, 2018). Buradan hareketle temelde bireylerin davranışlarının temel amacı olan yaşam amaçlarına dair ulaşmaya yardımcı olan hedefleri davranışlara yönelten öz yeterlilik düzeyi önem kazanmaktadır.

Öz Yeterliliğin Akademik Başarıya Etkisi

Akademik başarıya ulaşmak eğitimin her kademesinde temel amaç olmakla birlikte hem öğrenciler hem de eğitim sistemi için pozitif yönde kazanımlar yaratmaktadır. Bu kazanımları

etkileyen faktörlerin bilinmesi önemlidir (Küçükkaya ve ark., 2022). Bu nedenle öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörlerin de belirlenmesi son derece önemlidir.

İnsan davranışlarını öngörmede ve anlamada bu noktada anahtar bir bileşen olan öz yeterlilik kavramının özellikle yaşamının büyük bir kısmını öğrenmeye adanmış öğrenciler için karşılaşılan zorluklarda akademik başarısızlıklar açısından dikkat çekici olduğu belirtilmektedir (Aktay ve Korkmaz, 2021). Bandura'nın "Kendine inanmak başarının garantisidir ama inanmamak kesinlikle başarısızlığa yol açacaktır" sözünden hareketle, bir konuda başarmak için inancın önemsenmesi gerektiği, bireyin bazı durumlarda gerekli yeteneklere sahip olsa dahi yapabileceğine inanmadığı sürece harekete geçme isteği duymayacağı öngörülmektedir (Kansu ve Sayar, 2018). Bir eylemi yerine getirme ancak karar verme ile meydana gelir.

Literatürde öz yeterliliğin akademik öz yeterlik üzerinde etkileri olduğu bilinmesine rağmen, akademik başarıya ulaşmada öğrenci hareketlerinin düzenlenmesine ve uygulanmasına rehberlik eden yeteneklere olan inancının bu noktada önemli olduğu vurgulanmaktadır (Kılıç, 2021). Teorik olarak çok boyutlu olan bu kavram, akademik değerlendirmenin genel değerlendirmeden ziyade akademik başarının en güçlü belirleyicisi olmasını sağlayarak, yükseköğretim gibi akademik ortamlarda daha fazla etkinlik ve verimlilik sağlayacaktır. Ayrıca sınıfta çalışma, bir mülakata hazırlık, seminer sunumu gibi akademik görevleri yerine getirme becerisine katkı sağlayacaktır (Dadandı, 2022). Öğrencinin akademik yeteneklerine olan güçlü inancının, karşılaşılan zorluklara daha az tepki gösterecektir (Kılıç, 2021). Bu noktada öğrencinin akademik alanlarını etkileyen öz yeterliği ile öğrenme süreci, onun görevi yerine getirmek için harcadığı çabaya, özellikle üniversite akademik başarı kazanımlarına katkı sağlamaktadır.

Akademik öz yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların üç gruba ayrılarak yorumlandığı görülmektedir. Bunlar birinci gruptaki öğrenciler için akademik becerilerine ilişkin inançlarının akademik performans ile anlamlı bir ilişkisi olduğu belirtilirken, ikinci grup için akademik öz yeterliliğin aracı olduğu her iki grup için benzer niteliklere sahip öğrencilerin başarı farklılıklarının nedenini akademik öz yeterlik inançlarına bağlı olabileceği akademik öz yeterliliğin öğrencilerin performansı üzerinde nasıl etki bıraktığına dair ipucu vermediği ifade edilmektedir. Üçüncü grupta, akademik öz yeterlik inançlarının dolaylı etkisi olduğu belirtilmektedir (Koca ve Dadandı, 2019). Tüm bunlar dikkate alındığında akademik öz yeterlik inancı öğrencilerin başarısını doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen bir faktördür. Bu unsur, eğitim hayatında sadece akademik başarılar elde etmekle kalmaz, aynı zamanda akademik hedeflere ulaşan öğrencilerin

zihinsel esenlik kazanmasını da sağlar. Bu konudaki literatür incelendiğinde öğrencilerin sınav kaygılarını azaltarak motivasyonlarını artırmak için bir müdahale programı yapılması gerektiği ve bu programda akademik öz yeterlik kavramını güçlendirecek hedefler belirlenmesi gerektiği görülmektedir (Koca ve Dadandı, 2019). Bu bağlamda öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonlarının iyileştirilmelerinde akademik öz yeterlilik önemli rol oynar.

Hemşirelik Eğitiminde Akademik Öz Yeterliliğin Önemi

İnsan olarak yaşam boyu öğrenmeyi esas alan hemşirelik eğitiminde, öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin bilinmesi onları mesleki ve sosyal hayata nitelikli bir şekilde hazırlamak için önemlidir. Çünkü zorlu ve rekabetçi, stresli ve riskli öğrenme ortamlarının neden olduğu akademik başarısızlıklar, öğrencilerin zaman kaybettiklerini düşünmelerine, aileleriyle sorun yaşamalarına ve kötü alışkanlıklar edinmelerine neden olabilmektedir (Bulfone ve ark., 2019). İlerleyen zaman içerisinde öğrencilerin tüm yaşadıkları sorunlar fiziksel ve ruhsal sorunlar olarak geri yansıyabilmektedir.

Hemşirelik öğrencilerinin eğitim süreçlerinde bir problemle karşılaştıklarında akademik öz yeterlik düzeyi iyi öğrencilerin çözüm arayışları ve çaba sarf etmeleri daha çok olurken; düzeyi iyi olmayan ve becerilerinden emin olmayan öğrencilerin çözüm bulma arayışı yerine problemi çıkılamaz bir düğüm haline getirdiği, iyi düzeye sahip olanların ayrıca görevi bitirmek için inatçı olduğu, kendilerini değerlendirebildikleri ve bilişsel stratejileri daha fazla kullanmasına yardımcı olduğu yer edinmektedir (Aktay ve Korkmaz, 2021). Özkan (2022) a göre öz yeterlilik, hemşirelik öğrencilerinin lisans akademik eğitimlerinde karşılaşılabilecekleri zorlukları aşmak ve bununla başa çıkabilmek önemli bir stratejidir. Ayrıca bu stratejinin doğru kullanımının sadece eğitimi değil aynı zamanda mesleki hazırlığı da etkilediğini de vurgulamaktadır. Örneğin küresel bir sağlık krizi olan COVID-19 salgınında enfeksiyon tehdidi, korku, stres gibi baskı altında olan hemşirelerin bu durumu yönetme, başa etmede ve diğerlerinin baş etmelerine yardımcı olarak toplumu daha güçlü hale getirmede büyük rolü vardır (Pragholopati, 2020). Bu gibi durumlar için zorluklar karşısında ne kadar çaba harcanacağı ve problemler karşısında çözüm arayışı gösterilip gösterilmeyeceği akademik bir strateji aracı olan öz yeterlik ile belirlenir. Böylece hemşirelik öğrencileri mezun olduktan sonra mesleğe daha fazla katkıda bulunabilirler. Bu noktada öz yeterlik kaynaklarının kullanılması hemşirelik eğitiminde faydalı olabilir. Ökten ve Seferoğlu'nun (2022) çalışmasında bu durum, hemşirelik öğrencilerinin gelecekteki başarılarına ilişkin inanç ve planlar oluşturulurken geçmiş deneyimlerin değerlendirilmesinin faydalı olacağı şeklinde ifade edilmektedir (Ökten ve Seferoğlu, 2022).

Literatürde, hemşirelik öğrencilerinin akademik öz-yeterlilik inanç düzeylerinin değerlendirilmesinde kullanılan bazı ölçek ve anketler bulunmaktadır. Örneğin Turgut (2018) “Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği”, “Akademik Öz yeterlik Ölçeği” kullanarak, hemşirelik öğrencilerin psikolojik ve akademik düzeyleri ve aralarındaki ilişkiyi belirlediği çalışmada, psikolojik dayanıklılık ile genel akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamış olsa da akademik öz yeterlilik ve genel akademik ortalama arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Sarıkoç ve Öksüz (2017)’de hemşirelik öğrencilerinin akademik motivasyon ve akademik öz yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada “Akademik Motivasyon Ölçeği” ve “Akademik Öz yeterlik Ölçeğini” kullanmış, öğrencilerin içsel motivasyon ve dışsal motivasyon düzeyleri ile akademik öz yeterlikleri arasından pozitif yönde ilişki olduğunu belirtmiştir. Özvurmaz ve Mandıracıoğlu’nun (2018) hemşirelik öğrencilerinde klinik eğitim ortamı algısı ile akademik öz yeterlilik algılarının arasında ilişki olup olmadığını değerlendirmek amacıyla yaptıkları çalışmada sosyodemografik özellikler, başarı algıları, kariyer tercihleri, “Akademik Öz yeterlik Ölçeği” ve “Klinik Öğrenme İklimi” ölçeği kullanılarak sağlık hizmet sunucusu yetiştiren okulların uygulama alanı olarak klinik ortamının olumlu hale getirilmesi ile akademik yönde olumlu ilerlemeler olabileceği belirtilmiştir. Nitelikli eleman yetiştirmede hemşirelik eğitimi veren kurumlar sağlık sektörüne kaliteli hemşire yetiştirebilmek için bu bağlamda önem kazanmaktadır (Çam ve Yıldırım, 2009). Bu açıdan hemşire öğrencilerin daha okul sıralarından ayrılmadan bilgi, tutum ve becerilerini geliştirmek ve akademik kazanımlar elde etmesini sağlamak için akademik öz yeterlilik inançlarının düzeylerinin değerlendirilmesi yarar sağlayacaktır.

Sonuç ve Öneriler

Lisans düzeyinde eğitim gören hemşirelik öğrencilerinin başarısını belirleme ve eğitimine devam etme sürecini tahmin etmede akademik öz yeterliliğinin takip edilmesi ve bilinmesi, akademik öz yeterliliğini geliştirmeye veya yükseltmeye yarar sağlayacak destekleyici eğitim programlarının planlanması ve uygulanması, hemşirelik öğrencilerinin akademik öz yeterliliğinin yükseltilmesinde akademisyenlerin rol model olması önerilmektedir. Bu bağlamda hizmet ettiği unsur insan olan ve toplumun sağlıklı iyi hal almasında kaçınılmaz sorumluluklar üstlenen hemşirelerin herhangi bir engel karşısındaki tutumlarının daha mezun olmadan iyileştirilmesi ve sağlık sektörüne nitelikli hemşireler kazandırılması sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Akengin, H., Gülten, Y., İbrahimoglu, Z. ve Arslan, S. (2014). Öğrencilerin Coğrafya Dersine İlişkin Öz Yeterlik Algıları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Marmara Coğrafya Dergisi*. 29, 150-167.
- Aktay, G. Ve Korkmaz, A. (2021). *Hemşirelik Öğrencileri İçin Akademik Öz Yeterlilik Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması (Yüksek Lisans Tezi)*, Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi, Bandırma.
- Arslan, S. (2021). Öz Yeterlik Kavramı ve İlgili Akademik Çalışmalar, *International Refereed Journal On Social Sciences*. 7 (40), 1692-1698.
- Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. In L. Pervin & O. John (Ed.), *Handbook of personality* (2nd ed., pp. 154-196). New York: Guilford Publications. (Reprinted in D. Cervone & Y. Shoda [Eds.], *The coherence of personality*. New York Guilford Press.)
- Bulfone, G., Vellone, E., Maurici, M., Macale, L., Alvaro, R. (2019). Academic Self-Efficacy İn Bachelor-Level Nursing Students: Development And Validation Of A New Instrument. *Journal Of Advanced Nursing*, 2019 Oct 7. Doi: 10.1111/Jan.14226.
- Çam, O. Ve Yıldırım, S. (2009). Akademisyen Hemşirelerde İşe Ve Kuruma Yönelik Tutum. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 13(2), 76-80.
- Dadandı, İ. (2022). Katılımcı Öğretim, Öz-Yeterlik Ve Matematik Başarısı Arasındaki İlişkiler, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (62), 67-85.
- Kansu, A. Ve Sayar, G. (2018). Öz Yeterlik, Yaşam Anlamı ve Yaşam Bağlılığı Kavramları Üzerine Bir İnceleme, *Üsküdar Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*. 1(1). 79-89.
- Kılıç, M. (2022). Öğretmen Adaylarının Akademik Öz Yeterlik Düzeyleri ve Mesleki Benlik Saygıları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 24(2), 495-508.
- Koca, F. ve Dadandı, İ. (2019). Akademik Öz Yeterlik ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Sınav Kaygısı ve Akademik Motivasyonun Aracı Rolü, *Elementary Education Online*. 18(1), 241-252.
- Küçükkaya, B., Özdemir, B. Ve Süt, H. (2022). Hemşirelik Öğrencilerinde Sosyal Medya Kullanımı ile Akademik Başarı ve Akademik Öz Yeterlik Arasındaki İlişki, *Sağlık Akademisyenleri Dergisi*. 9(1), 31-41.
- Ökten, Ç. ve Seferoğlu, E. (2022). Hemşirelik Eğitiminde Kavram Haritası Kullanımının Yaratıcı Düşünme Eğilimleri ve Akademik Öz Yeterlik Düzeyine Etkisi, *Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü*. 31(2), 229-234.
- Özkan, F. (2022). Covid-19 Salgını Sürecinde İntörn Hemşirelerde Genel Özyeterlilik ve Mesleki Hazıroluşluk Durumu, *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*. 8(16).

- Özvurmaz, S. ve Mandıracıoğlu, A. (2018). *Öğrencilerin Klinik Eğitim Ortamına İlişkin Algılarının ve Akademik Öz-Yeterliliğin Değerlendirilmesi: Kesitsel bir çalışma. Tıp Eğitimi Dünyası*, 53, Doi: 10.25282/ted.433398
- Pragholapati, A. (2020). Self-Efficacy Of Nurses During The Pandemic Covid-19, https://www.academia.edu/43045687/Self_Efficacy_Of_Nurses_During_The_Pandemic_Covid_19 adresinden alınmıştır.
- Sarıkoç, G. ve Öksüz, E. (2017). Hemşirelik Öğrencilerinin Akademik Motivasyonları ve Akademik Öz Yeterlikleri. *Journal of Clinical and Analytical Medicine*, 8(1), 47-51
- Turgut, N. (2018). *Hemşirelik Öğrencilerinde Psikolojik Dayanıklılık, Akademik Başarı Ve Akademik Özyeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi*.(Yüksek Lisans Tezi).Yakın Doğu Üniversitesi,Lefkoşa <http://docs.neu.edu.tr/>
- Uludağ, E., Göral, S., Serçekuş, P. Ve Özkan, S. (2022). Hemşirelik Lisans Öğrencilerinde Akademik Öz Yeterlilik Ölçeği'nin Türkçe Versiyonunun Geçerlik ve Güvenirliğinin İncelenmesi, *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*. 11(2), 434-443.

Türkiye’de Yer Bilimleri Konularıyla İlgili Yayımlanmış Tezlerin İncelenmesi

Gonca ÇAKMAK

Dicle Üniversitesi

goncacakmak08@gmail.com

Gizem ARBATUN

Dicle Üniversitesi

arbatungizem@gmail.com

Özet

Amaç: Bu araştırmada, 2003-2021 yılları arasında Türkiye’de “yer bilimleri” konularıyla ilgili yayımlanmış lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman inceleme deseni kullanılmıştır. Araştırma kapsamına giren 2003-2021 yılları arasında Türkiye’de “yer bilimleri” konularıyla ilgili yapılan lisansüstü tezler, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanına kayıtlı olması, tam metnine ulaşılmış olması ve 2003-2021 yılları arasında yazılmış olması, lisansüstü tezlerin temel ölçütüdür. Bu kapsamda ilgili yıllar arasında yazılan ve tam metnine ulaşılan 56 teze ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Bulgular ve Sonuç: Araştırmanın sonucunda, 2003-2021 yılları arasında Türkiye’de “yer bilimleri” konularıyla ilgili yayımlanmış tezlerin en fazla “Güneş Sistemi ve Ötesi” konusu ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Fen bilimleri programlarında Güneş sistemi ile ilgili üniteler incelendiğinde “Güneş Sistemi ve Tutulmalar” ve “Güneş Sistemi ve Ötesi” yer bilimleri konuları olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. “Güneş Sistemi ve Tutulmalar” konusu 2018 fen bilimleri 6. sınıf programında, “Güneş Sistemi ve Ötesi” konusu ise 2005, 2013 ve 2018 fen bilimleri 7. sınıf programında yer alan bir konu olması sebebiyle araştırmada en fazla çalışılan konu “Güneş Sistemi ve Ötesi” konusu olmuştur. Ayrıca bu konu 2005, 2013 ve 2018 fen bilimleri 7. sınıf programında yer alan bir konu olduğu için tezlerin en fazla 7. sınıf öğrencileriyle yürütüldüğü belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yer bilimleri, Türkiye, Doküman inceleme, Tezler

Abstract

Purpose: This research is aimed to examine the postgraduate theses on “earth sciences” issues published in Turkey between 2003-2021.

Method: The document analysis design, one of the qualitative research methods, was used in this research. Within the scope of the research, criterion-sampling, one of the purposeful sampling methods, was used while determining theses. The fundamental criteria for graduate theses was that they should register in the National Thesis Centre

database of the Higher Education Council, Turkey (YÖK), have to access the full text, and be written between 2003 and 2021. In this context, 56 theses, which were written between the relevant years and accessed the exact text, were reached. Content analysis analyzed the data obtained in the research.

Findings and Results: As a result of the research has been determined that the theses published on "earth sciences" in Turkey between 2003-2021 generally consisted of "Solar System and Beyond". When the units related to the Solar system in science programs examined, "Solar System and Eclipses" and "Solar System and Beyond" appear as earth science subjects are seen. The subject of "Solar System and Eclipses" is in the 2018 science 6th-grade curriculum, and the "Solar System and Beyond" topic is in the 2005, 2013, and 2018 science 7th-grade curriculum. For this reason, the most studied subject in the research has been the subject of "Solar System and Beyond". In addition, since this subject is in the 7th-grade science curriculum of 2005, 2013, and 2018, it determined that the theses generally were carried out with 7th-grade students.

Keywords: *Earth science, Turkey, Document analysis, Theses*

Giriş

Fen eğitiminde önemli bir alana sahip olan yer bilimi, öğrencilerin fen konularını anlamaya yardımcı bir disiplindir. Günlük hayatta yaptığımız her aktivite bir şekilde Dünya ile bağlantılı aktiviteler arasında yer almaktadır. Örneğin canlılar yedikleri yiyecekleri, içtikleri suyu, soludukları havayı ve barınma gibi birçok faaliyetlerini yer küreden sağlamaktadırlar. İşte yer kürenin yapısını, birleşimini ve değişim sürecini inceleyen yer bilimi, zaman içinde sürekli gelişmekte olup birçok bilimin temelini böylelikle oluşturmaktadır (Avşaroğlu, 2018).

Dünyadaki en büyük ve en kapsamlı uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme sınavı olan TIMSS, dünya çapında matematik ve fen eğitim öğretiminin gelişmesine yardımcı olmak amacıyla yapılan bir tarama araştırmasıdır (MEB, 2022). Türkiye'nin 8. sınıf öğrencilerinin yer aldığı son üç TIMSS sınavı incelendiğinde, 2011 yılında Biyoloji öğrenme alanında 484, Kimya öğrenme alanında 477, Fizik öğrenme alanında 494, Yer Bilimleri alanında ise 468 ortalama puan aldıkları hesaplanmıştır (Martin, Mullis, Foy ve Stanco, 2012). 2015 yılında Biyoloji öğrenme alanından 491, Kimya öğrenme alanından 493, Fizik öğrenme alanından 506 ve Yer Bilimi alanından 477 ortalama puan aldıkları belirlenmiştir (Martin, Mullis, Foy ve Hooper, 2016). Son olarak 2019 yılında Biyoloji öğrenme alanından 513, Kimya öğrenme alanından 516, Fizik öğrenme alanından 518 ve Yer Bilimi öğrenme alanından ortalama alınan puan 509 olarak bulunmuştur (Mullis ve diğerleri, 2020). Dolayısıyla, Dünya genelinde uygulanan TIMSS gibi sınavlardaki sonuçlar yer bilimlerinin soyut ve karmaşık yapısı nedeniyle öğrencilerin başarılarının diğer alanlara göre daha düşük olduğunu göstermektedir.

MEB Fen bilimleri programlarında yer bilimleri konuları her sınıf düzeyinde “Dünya ve Evren” öğrenme alanına ait üniteleri içerisinde yer almaktadırlar. 2013 MEB Fen Bilimleri Programı'nın 5. Sınıf 7. Ünitesi “Yerkabuğunun Gizemi”, 6. Sınıf 8. Ünitesi “Dünyamız, Ay ve Yaşam Kaynağımız Güneş”, 7. Sınıf 7. Ünitesi “Güneş Sistemi ve Ötesi”, 8. Sınıf 8. Ünitesi “Deprem ve Hava Olayları”dır (MEB, 2013). 2018 MEB Fen Bilimleri Programı'nın 5. Sınıf 1. Ünitesi “Güneş, Dünya ve Ay”, 6. Sınıf 1. Ünitesi “Güneş Sistemi ve Tutulmalar”, 7. Sınıf 1. Ünitesi “Güneş Sistemi ve Ötesi”, 8. Sınıf 1. Ünitesi “Mevsimler ve İklim”dir (MEB, 2018). Fen Bilimleri Programı'nda “Dünya ve Evren” öğrenme alanına ait üniteler 2013 MEB programında bütün sınıf düzeylerinde son ünitelerde yer alırken 2018 MEB programında ilk ünitelerde yer almaktadır. Bu durum MEB 2018 programında yer bilimleri konularına daha fazla önem verildiğini göstermektedir.

Fen dersi içeriğinin sadece fizik, kimya ve biyoloji derslerinden oluşmadığını yer bilimleri konularından diğer dersler gibi programın içeriğinde önemli bir yere sahip olduğu göstermek; TIMSS gibi sınavlarda yer bilimlerindeki başarının diğer fen bilimleri derslerine göre düşük olması nedenini araştırmak; bu başarısızlığı gidermeye çözüm bulunması için bu araştırmada, 2003-2021 yılları arasında Türkiye’de “yer bilimleri” konularıyla ilgili yayımlanmış lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki araştırma sorularının yanıtlanması hedeflenmiştir.

- 1) 2003-2021 yılları arasında Türkiye’de “yer bilimleri” konularıyla ilgili yayımlanmış lisansüstü tezlerin araştırılan konu alanına göre dağılımı nasıldır?
- 2) 2003-2021 yılları arasında Türkiye’de “yer bilimleri” konularıyla ilgili yayımlanmış lisansüstü tezlerin araştırma yöntemine göre dağılımı nasıldır?
- 3) 2003-2021 yılları arasında Türkiye’de “yer bilimleri” konularıyla ilgili yayımlanmış lisansüstü tezlerin araştırmanın yapıldığı grubun türüne göre dağılımı nasıldır?
- 4) 2003-2021 yılları arasında Türkiye’de “yer bilimleri” konularıyla ilgili yayımlanmış lisansüstü tezlerin araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
- 5) 2003-2021 yılları arasında Türkiye’de “yer bilimleri” konularıyla ilgili yayımlanmış lisansüstü tezlerin araştırmada kullanılan veri toplama analizi yöntemine göre dağılımı nasıldır?
- 6) 2003-2021 yılları arasında Türkiye’de “yer bilimleri” konularıyla ilgili yayımlanmış lisansüstü tezlerin sonuçlarına göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi, yazılı olan belgelerin içeriğini analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach ve Ward, 2013). Doküman incelemesi, bir araştırma problemi hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen belgelerin geniş bir zaman dilimine dayalı analizini yapmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırma kapsamına giren 2003-2021 yılları arasında Türkiye’de “yer bilimleri” konularıyla ilgili yapılan lisansüstü tezler, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenen kriterleri karşılayan durumların örnekleme seçilmesi sağlayan ve onlardan veri toplayan örnekleme çeşididir (Gezer, 2021). Lisansüstü tezler için temel alınan ölçüt Yükseköğretim Kurulu’nun Tez Doküstasyon Merkezi’nde fen bilimleri programlarında yer alan yer bilimleri ile ilgili ünitelerin anahtar sözcükleriyle taranabilmesi ve tam metnine ulaşılabilmesidir. Bu kapsamda Yükseköğretim Kurulu Tez Doküstasyon Merkezi’ne kayıtlı 57 tezdten 56 tez değerlendirilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi yazılı ve görsel yöntemlerle toplanan verilerin analizinde kullanılan bir yöntemdir. İçerik analizinde metin verileri sistematik olarak sınıflandırılıp kodlanır, temalar ve örüntüler belirlenir (Bahdı, 2021). Bu araştırmada 8 başlık altında araştırmalara ait araştırma kimliği ve araştırma içeriği ile ilgili bilgiler yayın türü, yayın yılı, araştırmanın yöntemi, veri toplama araçları, çalışma grubu türü, veri analizi yöntemi, araştırmanın sonuçları ve araştırmanın konu alanları olarak adlandırılmıştır. Bu alt başlıklara Excel sayfasında birer sütun açılmış ve her bir sütuna kodlamalar yapılmıştır. Kodlama güvenilirliğini artırmak amacıyla veriler birinci araştırmacı tarafından bir kez kodlandıktan sonra diğer araştırmacı tarafından ikinci kez kodlanmıştır. Kontrolörler arası geçerlik ve güvenilirliği hesaplanmak için $[Görüş\ Birliği / (Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı) \times 100]$ formülü kullanılmıştır. İki kodlayıcı arasında görüş birliği oranının en az %80 olması gerekmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu araştırmada geçerlik uyum yüzdesi 86 olarak bulunmuştur.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, analizi yapılan çalışmalardan elde edilen verilere ilişkin bulgulara yer verilmiş olup elde edilen veriler frekans ve yüzde değerleriyle tablolar yardımıyla sunulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen tezler incelenmiş ve ilk olarak 2003-2021 yılları arasında Türkiye’de “yer bilimleri” konularıyla ilgili yayımlanmış lisansüstü tezlerin araştırılan konu alanına göre dağılımına yönelik bulgular Tablo 1’de paylaşılmıştır.

Tablo 1*2003-2021 Yılları Arasında Türkiye’de “Yer Bilimleri” Konularıyla İlgili Yayımlanmış Lisansüstü Tezlerin Araştırılan Konu Alanına Göre Dağılımı*

YIL	Güneş Sistemi		Güneş Sistemi		Güneş, Dünya ve Ay		Güneş, Dünya ve Ay		Dünya ve Evren		Gezegemimizi Tanıyalım		Uzayı Keşfediyoruz		Yer kabuğu Nelerden Oluşur ve Gizemi		Mevsimler ve İklim		Doğal Süreçler	
	YL		DR		YL		DR		YL		YL		YL		YL		YL		YL	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2003	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2004	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,8	0	0	0	0	0	0
2005	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2006	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,8	0	0	0	0	0	0
2007	0	0	0	0	1	1,8	0	0	0	0	1	1,8	0	0	0	0	0	0	0	0
2008	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2009	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,8	0	0	0	0
2010	0	0	0	0	1	1,8	0	0	1	1,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2011	0	0	0	0	1	1,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2012	0	0	1	1,8	0	0	0	0	1	1,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2013	1	1,8	1	1,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2014	0	0	0	0	1	1,8	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,8	0	0	0	0
2015	2	3,6	1	1,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2016	3	5,4	0	0	0	0	0	0	2	3,6	0	0	0	0	1	1,8	0	0	0	0
2017	2	3,6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,8	0	0	1	1,8
2018	4	7,1	0	0	1	1,8	0	0	1	1,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2019	6	10,7	0	0	3	5,4	0	0	1	1,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2020	1	1,8	0	0	2	3,6	1	1,8	1	1,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2021	2	3,6	1	1,8	1	1,8	0	0	1	1,8	0	0	0	0	1	1,8	1	1,8	0	0

2003-2021 yılları arasında Türkiye’de “yer bilimleri” konularıyla ilgili yayımlanmış lisansüstü tezlerin araştırılan konu alanına göre dağılımı incelendiğinde %44’ünün “Güneş Sistemi”, %21’inin ise “Güneş, Dünya ve Ay” olduğu belirlenmiştir. “Güneş Sistemi” ile ilgili yayınlanmış lisansüstü tezlerin %37’sini yüksek lisans, %7’sini doktora tezleri oluştururken, “Güneş, Dünya ve Ay” ile ilgili yayınlanmış lisansüstü tezlerin %19’unu yüksek lisans, %2’sini ise doktora tezleri oluşturmuştur. Araştırılan konu alanına göre 2019 yılında Türkiye’de “yer bilimleri” konularıyla ilgili yayımlanmış en fazla lisansüstü teze rastlanırken (10), 2005 ve 2008 yıllarında hiçbir teze rastlanmadığı görülmüştür. Tablo 2’de 2003-2021 yılları arasında Türkiye’de “yer bilimleri” konularıyla ilgili yayımlanmış lisansüstü tezlerin araştırma yöntemine göre dağılımına yönelik bulgular paylaşılmıştır.

Tablo 2*2003-2021 Yılları Arasında Türkiye’de “Yer Bilimleri” Konularıyla İlgili Yayımlanmış Lisansüstü Tezlerin Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı*

YIL	Deneysel		Deneysel		Karma		Karma		Tarama		Durum		Olgu bilim		Dokuman	
	YL		DR		YL		DR		YL		YL		YL		YL	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2003	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,8	0	0	0	0	0	0
2004	1	1,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2005	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2006	0	0	0	0	1	1,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2007	2	3,6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2008	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2009	1	1,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2010	1	1,8	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,8	0	0	0	0
2011	1	1,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2012	0	0	1	1,8	1	1,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2013	1	1,8	1	1,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2014	1	1,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,8	0	0
2015	2	3,6	1	1,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2016	2	3,6	0	0	1	1,8	0	0	1	1,8	0	0	1	1,8	0	0
2017	2	3,6	0	0	1	1,8	0	0	0	0	1	1,8	0	0	0	0
2018	3	5,4	0	0	1	1,8	0	0	0	0	2	3,6	0	0	0	0
2019	6	10,7	0	0	1	1,8	0	0	0	0	3	5,4	0	0	0	0
2020	1	1,8	1	1,8	1	1,8	0	0	1	1,8	0	0	0	0	1	1,8
2021	4	7,1	0	0	1	1,8	1	1,8	0	0	1	1,8	1	1,8	0	0

2003-2021 yılları arasında Türkiye’de “yer bilimleri” konularıyla ilgili yayımlanmış lisansüstü tezlerin araştırma yöntemine göre dağılımı incelendiğinde %58’inin deneysel yöntem, %16’sının ise karma yöntem olduğu belirlenmiştir. Deneysel yöntemin kullanıldığı yayınlanmış lisansüstü tezlerin %50’sini yüksek lisans, %8’ini doktora tezleri oluştururken, karma yöntemin kullanıldığı yayınlanmış lisansüstü tezlerin %14’ünü yüksek lisans, %2’sini ise doktora tezleri oluşturmuştur. Araştırma yöntemine göre 2019 yılında Türkiye’de “yer bilimleri” konularıyla ilgili yayımlanmış en fazla lisansüstü teze rastlanırken (10), 2005 ve 2008 yıllarında hiçbir teze rastlanmadığı görülmüştür. Tablo 3’te 2003-2021 yılları arasında Türkiye’de “yer bilimleri” konularıyla ilgili yayımlanmış lisansüstü tezlerin araştırmanın yapıldığı grubun türüne göre dağılımına yönelik bulgular paylaşılmıştır.

Tablo 3

2003-2021 Yılları Arasında Türkiye’de “Yer Bilimleri” Konularıyla İlgili Yayımlanmış Lisansüstü Tezlerin Araştırmanın Yapıldığı Grubun Türüne Göre Dağılımı

YIL	İlkokul öğrencileri		4.sınıf öğrencileri		5. sınıf öğrencileri		5. sınıf öğrencileri		6. sınıf öğrencileri		7. sınıf öğrencileri		7. sınıf öğrencileri		8. sınıf öğrencileri		Fen bilgisi öğretmen adayı		Doküman	
	YL		YL		YL		DR		YL		YL		DR		YL		YL		YL	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2003	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2004	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2005	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2006	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2007	0	0	0	0	1	1,8	0	0	0	0	1	1,8	0	0	0	0	0	0	0	0
2008	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2009	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2010	0	0	0	0	2	3,6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2011	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,8	0	0
2012	0	0	0	0	1	1,8	0	0	0	0	0	0	1	1,8	0	0	0	0	0	0
2013	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,8	1	1,8	0	0	0	0	0	0
2014	0	0	0	0	1	1,8	0	0	1	1,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2015	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3,6	1	1,8	0	0	0	0	0	0
2016	1	1,8	1	1,8	0	0	0	0	1	1,8	3	5,4	0	0	0	0	0	0	0	0
2017	0	0	0	0	1	1,8	0	0	0	0	2	3,6	0	0	1	1,8	0	0	0	0
2018	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,8	4	7,1	0	0	1	1,8	0	0	0	0
2019	0	0	0	0	1	1,8	0	0	3	5,4	4	7,1	0	0	0	0	1	1,8	0	0
2020	0	0	1	1,8	2	3,6	1	1,8	1	1,8	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,8
2021	0	0	1	1,8	1	1,8	0	0	2	3,6	1	1,8	1	1,8	1	1,8	0	0	0	0

2003-2021 yılları arasında Türkiye’de “yer bilimleri” konularıyla ilgili yayımlanmış lisansüstü tezlerin araştırmanın yapıldığı grubun türüne göre dağılımı incelendiğinde %39’unun 7. sınıf öğrencileri ile, %23’ünün ise 6. sınıf öğrencileri ile yürütüldüğü belirlenmiştir. 7. sınıf öğrencileri ile yürütülen yayınlanmış lisansüstü tezlerin %32’sini yüksek lisans, %7’sini doktora tezleri oluştururken, 6. sınıf öğrencileri ile yürütülen yayınlanmış lisansüstü tezlerin tamamını yüksek lisans tezleri oluşturmuştur. Araştırmanın yapıldığı grubun türüne göre 2019 yılında Türkiye’de “yer bilimleri” konularıyla ilgili yayımlanmış en fazla lisansüstü teze rastlanırken (9), 2005 ve 2008 yıllarında hiçbir teze rastlanmadığı görülmüştür. Tablo 4’de 2003-2021 yılları arasında Türkiye’de “yer bilimleri” konularıyla ilgili yayımlanmış lisansüstü tezlerin araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılımına yönelik bulgular paylaşılmıştır.

Tablo 4

2003-2021 Yılları Arasında Türkiye’de “Yer Bilimleri” Konularıyla İlgili Yayımlanmış Lisansüstü Tezlerin Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

YIL	B. Test		B. Test		T. Ölçek		T. Ölçek		Görüşme		Görüşme		D. Test		D. Test		D. Ölçek		D. Ölçek		Gözlem		Gözlem	
	YL		DR		YL		DR		YL		DR		YL		DR		YL		DR		YL		DR	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2003	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2004	1	0,7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2005	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2006	1	0,7	0	0	1	0,7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,7	0	0
2007	2	1,4	0	0	2	1,4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2008	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2009	1	0,7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2010	2	1,4	0	0	2	1,4	0	0	1	0,7	0	0	2	1,4	0	0	0	0	0	0	1	0,7	0	0
2011	1	0,7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2012	1	0,7	1	0,7	1	0,7	1	0,7	1	0,7	1	0,7	1	0,7	0	0	0	0	1	0,7	0	0	0	0
2013	1	0,7	1	0,7	0	0	0	0	1	0,7	1	0,7	0	0	1	0,7	0	0	0	0	0	0	1	0,7
2014	1	0,7	0	0	0	0	0	0	1	0,7	0	0	0	0	0	0	1	0,7	0	0	0	0	0	0
2015	2	1,4	1	0,7	1	0,7	0	0	0	0	0	0	1	0,7	1	0,7	1	0,7	1	0,7	0	0	0	0
2016	4	2,9	0	0	2	1,4	0	0	3	2,1	0	0	2	1,4	0	0	1	0,7	0	0	1	0,7	0	0
2017	3	2,1	0	0	1	0,7	0	0	2	1,4	0	0	0	0	0	0	1	0,7	0	0	0	0	0	0
2018	5	3,6	0	0	6	4,3	0	0	3	2,1	0	0	1	0,7	0	0	3	2,1	0	0	1	0,7	0	0
2019	8	5,7	0	0	2	1,4	0	0	3	2,1	0	0	0	0	0	0	4	2,9	0	0	1	0,7	0	0
2020	2	1,4	1	0,7	2	1,4	0	0	2	1,4	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,7	1	0,7	0	0
2021	5	3,6	1	0,7	1	0,7	0	0	2	1,4	1	0,7	0	0	0	0	4	2,9	4	2,9	0	0	0	0

2003-2021 yılları arasında Türkiye’de “yer bilimleri” konularıyla ilgili yayımlanmış lisansüstü tezlerin araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılımı incelendiğinde %32’inde başarı testi, %16’ında tutum ölçeği ve %16’ında diğer ölçeklerin (Merak ve İlgi Ölçeği, Yansıtıcı Düşünme Ölçeği, Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri Ölçeği, Fen Eğitime Yönelik Motivasyon Ölçeği, Bilimsel Yaratıcılık Ölçeği, Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği, Zihinsel Modelleri Değerlendirme Ölçeği, Fen Bilimleri Öğrenme Kaygı Ölçeği, Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, STEM Kariyer İlgi Ölçeği) kullanıldığı belirlenmiştir. Başarı testi kullanılan yayınlanmış lisansüstü tezlerin %28’ini yüksek lisans, %4’ünü doktora tezleri oluştururken, tutum ölçeği kullanılan yayınlanmış lisansüstü tezlerin %15’ini yüksek lisans, %1’ini ise doktora tezleri oluşturmuştur. Ayrıca diğer ölçekler kullanılan yayımlanmış lisansüstü tezlerin %11’ini yüksek lisans, %5’ini doktora tezleri meydana getirmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına göre 2018 yılında Türkiye’de “yer bilimleri” konularıyla ilgili yayımlanmış en fazla lisansüstü teze rastlanırken (19), 2005 ve 2008 yıllarında hiçbir teze rastlanmadığı görülmüştür. Tablo 6’da 2003-2021 yılları arasında Türkiye’de “yer bilimleri” konularıyla ilgili yayımlanmış lisansüstü tezlerin araştırmada kullanılan veri toplama analizi yöntemine göre dağılımına yönelik bulgular paylaşılmıştır.

Tablo 5

2003-2021 Yılları Arasında Türkiye’de “Yer Bilimleri” Konularıyla İlgili Yayımlanmış Lisansüstü Tezlerin Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Analizi Yöntemine Göre Dağılımı

YIL	B.sız T Testi		B.sız T Testi		B.lı T Testi		B.lı T Testi		W. İşaretli		W. İşaretli		Mann W. U		Mann W. U		ANO VA		ANO VA		ANCOVA		ANCOVA		B.sel Analiz		B.sel Analiz		İçerik Analizi		İçerik Analizi				
	YL		DR		YL		DR		YL		DR		YL		DR		YL		DR		YL		DR		YL		DR		YL		DR				
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
2003	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
2004	0	0	0	0	1	0,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
2005	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
2006	1	0,8	0	0	1	0,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
2007	2	1,6	0	0	2	1,6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
2008	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
2009	1	0,8	0	0	1	0,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
2010	2	1,6	0	0	2	1,6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
2011	1	0,8	0	0	1	0,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
2012	1	0,8	1	0,8	1	0,8	1	0,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
2013	0	0	1	0,8	0	0	1	0,8	0	0	1	0,8	0	0	1	0,8	1	0,8	1	0,8	0	0	0	0	1	0,8	0	0	0	0	0	0	0		
2014	1	0,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
2015	2	1,6	1	0,8	2	1,6	0	0	1	0,8	0	0	1	0,8	1	0,8	0	0	1	0,8	0	0	0	0	0	0	1	0,8	0	0	0	0	0		
2016	3	2,4	0	0	2	1,6	0	0	1	0,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	4,1	0	0	1	0,8	0	0	0		
2017	2	1,6	0	0	2	1,6	0	0	1	0,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,8	0	0	1	0,8	0	0	0	0	0	0	0	0		
2018	1	0,8	0	0	2	1,6	0	0	1	0,8	0	0	0	0	0	0	0	2	1,6	0	0	1	0,8	0	0	2	1,6	0	0	1	0,8	0	0	0	
2019	5	4,1	0	0	6	4,9	0	0	2	1,6	0	0	2	1,6	0	0	1	0,8	0	0	0	0	0	0	3	2,4	0	0	2	1,6	0	0	0		
2020	1	0,8	1	0,8	2	1,6	1	0,8	1	0,8	0	0	2	1,6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1,6	0	0	3	2,4	0	0	0		
2021	4	3,3	1	0,8	2	1,6	1	0,8	0	0	1	0,8	0	0	1	0,8	0	0	0	0	2	1,6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,8	1	0,8

2003-2021 yılları arasında Türkiye’de “yer bilimleri” konularıyla ilgili yayımlanmış lisansüstü tezlerin araştırmada kullanılan veri toplama analizi yöntemine göre dağılımı incelendiğinde %26’sının Bağımsız T Testi analiz edildiği, %25’inin Bağımlı T Testi ile analiz edildiği belirlenmiştir. Bağımsız T Testi ile analiz edilen yayımlanmış lisansüstü tezlerin %22’sini yüksek lisans, %4’ünü doktora tezleri oluştururken, Bağımlı T Testi ile analiz edilen yayımlanmış lisansüstü tezlerin %22’sini yüksek lisans, %3’ünü ise doktora tezleri oluşturmuştur. Araştırmada kullanılan veri toplama analizi yöntemine göre 2019 yılında Türkiye’de “yer bilimleri” konularıyla ilgili yayımlanmış en fazla lisansüstü teze rastlanırken (21), 2005 ve 2008 yıllarında hiçbir teze rastlanmadığı görülmüştür. Tablo 6’de 2003-2021 yılları arasında Türkiye’de “yer bilimleri” konularıyla ilgili yayımlanmış lisansüstü tezlerin sonuçlarına göre dağılımına yönelik bulgular paylaşılmıştır.

Tablo 6

2003-2021 Yılları Arasında Türkiye’de “Yer Bilimleri” Konularıyla İlgili Yayımlanmış Lisansüstü Tezlerin Sonuçlarına Göre Dağılımı

YIL	Akademik başarıya olumlu etkisi vardır		Akademik başarı olumlu etkisi vardır		Tutuma olumlu etkisi vardır		Tutuma olumlu etkisi vardır		Motivasyona olumlu etkisi vardır		Motivasyona olumlu etkisi vardır		Tutuma etkisi yoktur		Akademik başarı etkisi yoktur		Kavram yanlışları mevcuttur		Kalıcılığa etkisi vardır	
	YL		DR		YL		DR		YL		DR		YL		YL		YL		YL	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2003	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,1	0	0
2004	1	1,1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2005	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2006	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,1	1	1,1	0	0	0	0
2007	2	2,2	0	0	2	2,2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2008	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2009	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,1	0	0	0	0
2010	1	1,1	0	0	1	1,1	0	0	0	0	0	0	1	1,1	0	0	0	0	1	1,1
2011	1	1,1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2012	1	1,1	1	1,1	0	0	1	1,1	0	0	0	0	1	1,1	0	0	0	0	0	0
2013	1	1,1	1	1,1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2014	1	1,1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,1	0	0
2015	2	2,2	1	1,1	1	1,1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2016	2	2,2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,1	0	0	1	1,1	0	0	0
2017	2	2,2	0	0	1	1,1	0	0	1	1,1	0	0	0	0	1	1,1	0	0	0	0
2018	3	3,2	0	0	1	1,1	0	0	1	1,1	0	0	1	1,1	0	0	1	1,1	0	0
2019	5	5,4	0	0	1	1,1	0	0	1	1,1	0	0	0	0	0	0	1	1,1	4	4,3
2020	1	1,1	0	0	2	2,2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2021	2	2,2	1	1,1	0	0	0	0	1	1,1	1	1,1	1	1,1	2	2,2	0	0	0	0

2003-2021 yılları arasında Türkiye’de “yer bilimleri” konularıyla ilgili yayımlanmış lisansüstü tezlerin sonuçlarına göre dağılımı incelendiğinde %31’inde “Akademik başarıya olumlu etkisi vardır.”, %11’inde “Tutuma olumlu etkisi vardır.” sonucu ortaya çıkarılmıştır. Sonucu “Akademik başarıya olumlu etkisi vardır.” olan yayımlanmış lisansüstü tezlerin %27’sini yüksek lisans, %4’ünü doktora tezleri oluştururken, sonucu “Tutuma olumlu etkisi vardır.” olan yayımlanmış lisansüstü tezlerin %10’unu yüksek lisans, %1’ini ise doktora tezleri oluşturmuştur. Sonuçlarına göre 2019 yılında Türkiye’de “yer bilimleri” konularıyla ilgili yayımlanmış en fazla lisansüstü teze rastlanırken (12), 2005 ve 2008 yıllarında hiçbir teze rastlanmadığı görülmüştür.

Sonuç ve Tartışma:

Bu araştırmada, 2003-2021 yılları arasında Türkiye’de “yer bilimleri” konularıyla ilgili yayımlanmış lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda toplamda 56 adet teze ulaşılmıştır, 1 tanesine dijital olarak erişim sağlanamamıştır. Elde edilen bu tezler yayın türü, yayın yılı, araştırmanın yöntemi, veri toplama araçları, çalışma grubu türü, veri analizi yöntemi, araştırmanın sonuçları ve araştırmanın konu alanları olmak üzere sekiz başlık altında incelenmiştir.

Araştırmada 2003-2021 yılları arasında Türkiye’de “yer bilimleri” konularıyla ilgili yayımlanmış lisansüstü tezlerin araştırılan konu alanına göre dağılımı incelendiğinde %44’ünün “Güneş Sistemi” ile ilgili ünitelerle yapıldığı görülmüştür. Güneş sistemi ile ilgili üniteler incelendiğinde “Güneş Sistemi ve Tutulmalar” ve “Güneş Sistemi ve Ötesi” MEB Fen Bilimleri programında yer alan yer bilimleri konularıdır. “Güneş Sistemi ve Tutulmalar” konusu MEB 2018 Fen Bilimleri 6. Sınıf Programı’nda yer alan bir konudur. “Güneş Sistemi ve Ötesi” konusu ise MEB 2005, 2013 ve 2018 Fen Bilimleri 7. Sınıf Programı’nda yer alan bir konudur. Her üç fen bilimleri programında da bu konu yer aldığı için bu konu en fazla çalışılan konu olmuştur. Ayrıca bu konu 7. sınıf konusu olduğu için Türkiye’de en fazla tezler 7. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür.

2003-2021 yılları arasında Türkiye’de “yer bilimleri” konularıyla ilgili yayımlanmış lisansüstü tezlerin araştırma yöntemine göre dağılımı incelendiğinde %58’inin deneysel yöntem olduğu belirlenmiştir. Deneysel araştırmalar bağımsız değişkene müdahalede bulunulan ve yapılan müdahalenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini test eden araştırmalardır. Bu yüzden deneysel araştırmalarda bağımlı ve bağımsız değişken arasında bir neden sonuç ilişkisi kurmamıza yardımcı eder (İlhan ve Gezer, 2021). “Güneş Sistemi ve Ötesi” konusunun astronomi

kavramlarını içeren bir konu olması ve astronomi kavramlarının soyut olması bunların öğrenciler tarafından algılanmasının zor olması nedeniyle (Türk ve diğerleri, 2012) astronomi ile ilgili konuların öğrenilmesinde sebep sonuç ilişkisine yönelik ölçme fırsatlarını sunan deneysel modellerin kullanılması bu yüzden uygun görülmüştür. Ayrıca deneysel çalışmalarda yaptığımız müdahalenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini daha net görebilmek için biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere iki grup kullanılmaktadır. Deney grubuna müdahalede bulunulurken diğeri gruba müdahalede bulunulmamaktadır. Bu iki grup arasındaki farkı ise genellikle Bağımsız T Testi kullanarak analiz ettiğimiz için Türkiye’de en fazla Bağımsız T Testi kullanılarak veriler analiz edilmiştir.

2003-2021 yılları arasında Türkiye’de “yer bilimleri” konularıyla ilgili yayımlanmış lisansüstü tezlerin sonuçlarına göre dağılımı incelendiğinde %31’ininde “Akademik başarıya olumlu etkisi vardır.” sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonucun ortaya çıkması için başarı gibi bireylerin performansını ölçmeye yönelik araçların kullanılması gerekmektedir. İşte bu araçlar başarı testleridir. Başarı testleri, öğrencileri değerlendirmede kullanılan ve öğrencilerin ne bildiğini ölçen testlerdir. Belli bir öğrenme sürecinin sonunda elde edilen bilgi, beceri ve anlayışı ölçen bu testler öğrencilerin güçlü ve zayıf yanlarını belirlerler (“Başarı Testleri”, nd). Böylelikle bireylerin bilgi düzeyini, öğrenme düzeyini veya öğrenme eksikliklerini görmek için bu testler kullanılır. Dolayısıyla 2003-2021 yılları arasında Türkiye’de “yer bilimleri” konularıyla ilgili yayımlanmış lisansüstü tezlerin %32’sinde başarı testi kullanılmıştır.

Araştırma sorularının büyük bir çoğunluğuna ilişkin bulgularda 2019 yılında Türkiye’de “yer bilimleri” konularıyla ilgili yayımlanmış en fazla lisansüstü teze rastlanırken, 2005 ve 2008 yıllarında hiçbir teze rastlanmadığı görülmüştür. Bunun sebebi olarak MEB 2018 Fen Bilimleri Programı’nda “Dünya ve Evren” öğrenme alanına ait ünitelere diğeri MEB Fen Bilimleri programlara göre daha fazla önem verilerek programda birinci ünite olarak yer verildiği için 2019 yılında bu konularda daha fazla tez yazılmasına sebep olmuştur.

Öneriler

Bu bölümde incelenen tezler doğrultusunda araştırma eğilimlerine yönelik öneriler sunulmuştur. Gelecekte yapılan araştırmalarda örneklem seçiminde “yer bilimleri” konularıyla yapılacak araştırmaların artırılması önerilebilir. Yazarın cinsiyeti, danışmanın unvanı, yayımlanan ana bilim dalı, yayımlanan enstitü, yayımlanan üniversite, çalışma grubu büyüklüğü, araştırmadaki güvenilirlik ve geçerlilik teknikleri, araştırmacının örnekleme yöntemi

ve araştırmanın önerileri ile ilgili yeni araştırma sorularının ortaya çıkarılması bu alanda yeni yapılması planlanan diğer araştırmalar için önerilebilir.

Kaynakça

- Aba Psikoloji. (nd). *Başarı Testleri*. <https://abapsikoloji.com/basari-testleri/> adresinden alındı.
- Avşaroğlu, N. (2018). *Ülkemizde Yerbilimleri Mühendislikleri Profili ve Mevcut Durum Analizi*. 02 Haziran 2022, https://www.researchgate.net/publication/323268020_Ulkemizde_Yerbilimleri_Muhendislikleri_Profili_ve_Mevcut_Durum_Analizi_Nadir_Avsaroglu adresinden alındı.
- Bahdı, V. (2021). Nitel verilerin toplanması ve analizi. B. etin, M. İlhan ve M. G. Şahin (Eds.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (ss.201-228). Pegem Akademi.
- Gezer, M. (2021). Örneklem seçimi ve örnekleme yöntemleri. B. etin, M. İlhan ve M. G. Şahin (Eds.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (ss. 133-159). Pegem Akademi.
- İlhan, M., ve Gezer, M. (2021). Araştırmaların sınıflandırılması. B. etin, M. İlhan ve M. G. Şahin (Eds.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (ss. 101-132). Pegem Akademi.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P., ve Stanco, G. M. (2012). *TIMSS 2011 International Results in Mathematics and Science*. Boston College.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P., ve Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 International Results in Science*. Boston College.
- MEB (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. <https://docplayer.biz.tr/1747250-Fen-bilimleri-dersi-3-4-5-6-7-ve-8-siniflar.html> adresinden alındı.
- MEB (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312311937-FEN%20B%C4%B0L%C4%B0MLER%C4%B0%20C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI2018.pdf> adresinden alındı
- MEB (2022). *TIMSS Nedir?* 02 Haziran 2022, <https://timss.meb.gov.tr/www/timss-nedir/icerik/4> adresinden alındı.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (Second edition). SAGE.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., ve Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science*. Boston College.
- Türk, C., Alemdar, M., ve Kalkan, H. (2012). İlköğretim öğrencilerinin mevsimler konusunu kavrama düzeylerinin saptanması. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2 (1) 62-67.
- Wach, E., ve Ward, R. (2013). *Learning about Qualitative Document Analysis*. 02 Haziran 2022, <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/handle/20.500.12413/2989> adresinden alındı.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yetişkinlerde Çevrimiçi Kumar Bağımlılığının Suçluluk ve Depresyon ile İlişkisinin İncelenmesi

Gülşenem TEPE

Adıyaman Üniversitesi

MEB (Sorumlu Yazar)

gulsenemtepe@gmail.com

Bilal KALKAN

Adıyaman Üniversitesi

bkalkan@adiyaman.edu.tr

Özet

Problem Durumu: Teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesi insanoğlunun hayatını kolaylaştırmış olsa da bazı olumsuz durumları beraberinde getirmiştir. Problemler internet kullanımı da bu olumsuz durumlardan bir tanesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Çevrimiçi kumar bağımlılığı da problemler internet kullanımı kapsamında değerlendirilebilir. Bu bağlamda çevrimiçi kumar bağımlılığının ruh sağlığı üzerindeki etkisi ve zararları dikkate alınarak bu çalışmada, yetişkinlerde çevrimiçi kumar bağımlılığının suçluluk ve depresyon ile ilişkisi üzerine yapılmış çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı: Bu çalışmanın amacı 2017-2022 yılları arasında yetişkinlerde çevrimiçi kumar bağımlılığı ile suçluluk ve depresyon konusunda yapılmış olan çalışmaları derlemektir.

Yöntem: Bu çalışmada yetişkinlerde çevrimiçi kumar bağımlılığının suçluluk ve depresyon ile ilişkisinin araştırıldığı yayınlar betimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir.

Bulgular: Yapılan inceleme sonucunda yetişkinlerde çevrimiçi kumar bağımlılığının suçluluk ve depresyon ile ilişkili olduğu ve bu ilişkinin depresyon ile pozitif yönde olduğu görülmüştür. Demografik değişkenlere göre ise çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür.

Tartışma Sonuç ve Öneriler: Yapılan çalışmalar incelendiğinde çevrimiçi kumar ile suçluluk ve depresyon arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Fakat son beş yılda yetişkinlere yönelik bu konuda yapılan çalışmaların sayıca az olduğu görülmektedir. Ülkemizde ise çevrimiçi kumar bağımlılığı konusunda az çalışmanın olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *Ruh sağlığı, Bağımlılık, Betimsel analiz, Derleme.*

Abstract

Problem Statement: Although the rapid development of technology has made the life of human beings easier, it has brought some negative situations. Problematic internet use is one of these negative situations. Online gambling addiction can also be evaluated within the scope of problematic internet use. In this context, considering the effects and harms of online gambling addiction on mental health, this study aimed to examine the studies on the relationship between online gambling addiction and depression in adults.

Purpose of the Study: The aim of this study is to compile studies on online gambling addiction, guilt and depression in adults between 2017 and 2022.

Methods: In this study, publications investigating the relationship of online gambling addiction with guilt and depression in adults were examined by descriptive analysis method.

Results: As a result of the examination, it was seen that online gambling addiction in adults was associated with guilt and depression, and this relationship was positive with depression. According to demographic variables, it was seen that different results were obtained in the studies.

Discussion Conclusion and Suggestions: When the studies were examined, it was seen that there was a significant relationship between online gambling and guilt and depression. However, in the last five years, it is seen that studies on this subject for adults are few in number. In our country, it has been observed that there are few studies on online gambling addiction.

Keywords: *Mental health, Addiction, Descriptive analysis, Review.*

Giriş

21. yüzyılda teknolojinin hızlı bir şekilde yayılım göstermesi birçok alanda kolaylık sağlıyor olsa da bir o kadar da problemlili davranışların ortaya çıkmasına sebep olabildiği görülmektedir. Teknoloji kullanımının artmasıyla, çevrimiçi etkinliklerin pazarlaması ve reklamının yapılması, gençler arasında internet kullanımının artmasına neden olmuştur (Marete vd., 2020). İnternet kullanımının artması da günlük hayatta hayatımızda daha fazla yer edinmesine sebep olmuştur. Dünyada internete erişim oranı %66,2'ye, Türkiye'de ise %83'e ulaşmıştır (Internet World Stats, 2022). Bu erişim oranları internetin aşırı ve problemlili kullanımını da beraberinde getirmektedir. Problemlili internet kullanımı, bireyin interneti eğitim/profesyonel veya eğlence amaçlı kullanırken günlük yaşam aktivitelerine katılma, kişisel ve mesleki sorumluluklarını yerine getirme becerisine müdahale edecek şekilde bir hal alması olarak tanımlanmaktadır (Kalkan ve Bhat, 2020). Problemlili internet kullanımı farklı davranış türleri olarak karşımıza çıkabilmektedir. Kumar bağımlılığı da bu davranışlardan bir tanesi olarak günlük hayatımızı etkilemektedir. DSM-5'te kumar bağımlılığı çevrimdışı olarak tanılanırken, ICD-11'de yapılan güncellemeyle birlikte çevrimiçi kumar bağımlılığı da davranış bozukluğu olarak tanılanabilmektedir (International Classification of Diseases, 2018).

Kumar Bağımlılığı, ICD-11'de çevrimiçi veya çevrimdışı olabilen sürekli veya epizodik ancak uzun bir süre boyunca kendini gösteren (örneğin 12 ay+) davranış üzerinde zayıf kontrol, yaşam ilgi alanları ve günlük faaliyetlerinden önce gelecek şekilde kumar davranışına verilen önceliğin artması ve önemli bir sıkıntıya veya kişisel, ailevi, sosyal, eğitimsel, mesleki veya diğer önemli işlevsellik alanlarında bozulmalara neden olma şeklinde tanımlanmıştır. Çevrimiçi kumar ise ağırlıklı olarak internet üzerinden yürütülen kumar davranışını içeren kumar bozukluğu olarak tanımlanmaktadır (International Classification of Diseases, 2018).

İnsanlar farklı nedenlerle kumar oynuyor gibi görünmekte ve kumar oynarken çeşitli deneyimler yaşamaktadır (Ledgerwood ve Petry, 2006). Bireyler genellikle stres, kaygı ve can sıkıntısı ile başa çıkmanın veya heyecan ve zevk aramanın bir yolu olarak kumar oynamaktadır (Yi ve Kanetkar, 2011). Abdi, Rüter ve Adal'a (2015) göre insanlar kumar sitelerini heyecan isteğinin giderme, eğlenme para kazanma, can sıkıntısını giderme, vakit geçirme, yalnızlıktan kurtulma, arkadaş edinme, sosyal ortama uyum sağlamak gibi nedenlerden ötürü ziyaret etmektedirler. Çalın (2019), insanlarda zamanla artış gösteren kumar oynama isteğini, kaybettiklerini geri kazanmak için yeniden oynama gereksinimini ve kumar için ihtiyaç duyulan parayı çeşitli yasadışı yollardan elde etmeyi patolojik kumar oynama davranışının ana özellikleri olarak ifade etmektedir.

Yi-Sheng (2018) çevrimiçi kumar davranışı sergileyen popülasyon içerisinde en hızlı büyüyen kesimin üniversite öğrencileri olduğunu ifade etmiştir. Juniper Research (2017) tarafından yapılan bir araştırmada üniversite öğrencilerinin %23'ünün çevrimiçi kumar oynadığı, %6,3'ünün bunu haftalık olarak yaptığı ve sık sık çevrimiçi kumar oynayan gruptan %61'inin patolojik kumar bağımlısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan birçok çalışmada kumar oynama davranışının duygudurumu üzerinde etkilerinin olduğu görülmüştür. Patolojik kumar oynamanın intihar girişimleri, iş kaybı, evlilik ve aile yaşamına ilişkin olumsuzluklar, yasal sorunlar ve suç davranışı gibi yoğun kişisel ve sosyal sonuçları olabildiği söylenebilir (Guriz vd., 2012). İnsani duygularımızdan bir tanesi olan suçluluk da görülen duygudurum bozukluklarından. Suçluluk; sosyal kural ve değerlerin gerçekten çiğnenmesi veya bunun tasarlanmasının eşlik ettiği bir fark etmenin oluşturduğu sıkıntılı bir duygudurumdur (Kalyoncu vd., 2002). Birçok insan söylemiş olduğu bir sözden veya yapmış olduğu bir davranıştan sonra suçluluk hissedebilir. Suçlulukta gerginlik, üzüntü ve pişmanlık duyguları ön plandadır. Bir başka deyişle suçluluk bireyin yaptığı hareketin başkaları üzerinde nasıl bir etki yarattığı ile ilgilenmesi olarak ifade edilebilir (Akbağ ve İmamoğlu, 2010).

Tüm dünyada yaygın bir şekilde görülen depresyon da bir duygudurum bozukluğudur. Depresyon; üzüntü, ilgi ya da zevk kaybı, suçluluk ya da düşük öz değer, uyku ya da iştahsızlık, yorgunluk hissi ve yoğunlaşma güçlüğü ile karakterize yaygın bir mental rahatsızlıktır. Depresyon uzun süreli veya tekrarlayıcı olabilir, bir kişinin işte veya okulda işlev görme veya günlük yaşamla başa çıkma yeteneğini önemli ölçüde bozabilir (WHO, 2022).

Çevrimiçi Kumar Bağımlılığı ve Suçluluk

Yapılan birçok çalışmada çevrimiçi kumar oynama bozukluğu ile suçluluk arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Wang (2018) çevrimiçi kumarı, uyuşturucu madde içermeyen bir bağımlılık olarak sınıflandırılmaktadır. Çevrimiçi kumarın insanlarda suçluluk ve utanç duygularını ortaya çıkardığı bu nedenle insanların intihara sürüklediğini ifade etmektedir.

Baydil (2019) de kumar oynama bozukluğu olan bireylerde artmış dürtüsellik, bozulmuş karar mekanizması, yoğun suçluluk ve yoğun utanç seviyeleri ve diğer bağımlılık sendromlarına benzer şekilde klinik tespitlerde bulunulduğunu ifade etmiştir. Njonge ve Ronoh (2022) yapmış oldukları çalışmada çevrimiçi kumar bağımlılığı ile suçluluk arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna varmışlardır.

Raybold, Larkin ve Tunney'in (2021) yapmış oldukları çalışmada da yine aynı şekilde çevrimiçi kumar bağımlılığı ile suçluluk arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna varmışlardır. Wang (2018) sadece kadınlar üzerinde yapmış olduğu çalışmada çevrimiçi kumar bağımlılığı ile suçluluk arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir.

Hakkanson ve Widinghoff (2020) ise yapmış oldukları çalışmada çevrimiçi kumar bağımlılığı ile suçluluk arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ve bu suçluluk duygularının kadınlarda erkeklere oranla daha fazla görüldüğünü ifade etmişlerdir.

Ring (2020) yapmış olduğu çalışmada çevrimiçi kumar davranışının utanç ve suçluluk duygularına neden olduğunu tespit etmiştir. Johansen ve ark. (2019) yapmış oldukları çalışmada kumar bağımlısı bireylerin buldukları durum ile ideal benlik algıları arasındaki farkın büyüklüğün suçluluk duygularının derecesini de arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Çevrimiçi Kumar Bağımlılığı ve Depresyon

Depresyon bireyi günlük hayattaki rutin işlerini yapmaktan alıkoyar. İlerlemiş bir depresyon durumunda ise bireye intihara bile teşebbüs edebilecek seviyeye gelebilmektedir. Araştırmalar kumar oynama bozukluğu ile depresyon arasında önemli bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Yapılan çalışmalarda yüksek düzeyde depresif belirtilerin kumar oynama davranışı olasılığını arttırdığı tespit edilmiştir (Guriz vd., 2012; Delfabro ve King, 2015; Kalkan ve Bhat, 2020). Çakıcı vd. (2019) depresyonun patolojik kumar bağımlılarında daha fazla görülebileceğini, kumar oynamaya olan eğilimin, motivasyon ve nedenlerinin artması ile kumar oynayan bireyde depresyonun daha fazla yaşanabileceğini saptamışlardır. Yapılan bir çok çalışmada çevrimiçi kumar bağımlılığı ile depresyon arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır (Churchill ve Farrell, 2017; Zhang ve ark., 2018; Davoudi ve ark., 2021; Rizeanu ve Momanu, 2021). Barrault ve ark. (2017) yapmış oldukları çalışmada ciddi problemlili kumarbazlar arasında diğer gruplara oranla depresyonun görülme olasılığının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bütün bu araştırma sonuçlarının ortak yönü çevrimiçi kumar bağımlılığının depresyonla ilişkisinin pozitif yönde olduğudur. Ancak bu konuyla ilgili yapılan bazı araştırma sonuçlarında bu durumun zıttı sonuçlar ortaya çıktığı görülmektedir. Örneğin; Kalkan ve Bhat (2020) yapmış oldukları çalışmada çevrimiçi kumar bağımlılığı ile depresyon arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaştıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Yapılan çalışmalar sonucunda çevrimiçi kumar bağımlılığının ruh sağlığı üzerindeki etkisi ve zararları dikkate alınarak, bu çalışmada yetişkinlerde çevrimiçi kumar bağımlılığının suçluluk ve depresyon ile ilişkisi üzerine yapılmış çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- ✓ Çevrimiçi kumar bağımlılığı ile suçluluk arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- ✓ Çevrimiçi kumar bağımlılığı ile depresyon arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- ✓ Çevrimiçi kumar bağımlılığında demografik değişkenlere göre anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada yetişkinlerde çevrimiçi kumar bağımlılığının suçluluk ve depresyon ile ilişkisinin ele alındığı çalışmalar incelenmiştir. Bu nedenle betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yöntemi, belirli bir konu üzerinde yapılan çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalar bütünü olarak tanımlanabilir (Çalık ve Sözbilir, 2014).

Örneklem

Bu çalışmanın örneklemini 2017-2022 yılları arasında yurtiçi ve yurtdışında yetişkinlerde çevrimiçi kumar bağımlılığının suçluluk ve depresyon ile ilişkisi üzerine yapılmış çalışmalar oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Çalışma kapsamına giren araştırmalara ulaşabilmek için;

- Google Akademik
- EBSCOhost
- ERIC
- Psikiyatri, Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Bağımlılık ile ilgili konu ile ilişkili yerli ve yabancı dergi ve siteler taranmıştır.

Tarama işlemleri yapılırken ilk olarak anahtar kelimeler belirlenmiş, daha sonra bu çalışmaların güncel olması amacıyla yıl aralığı sınırlanmıştır. Söz konusu olan akademik çalışmaların çalışmaya dâhil edilme kriteri olarak Kumar Bağımlılığı, Çevrimiçi Kumar Bağımlılığı, Yetişkinlerde Çevrimiçi Kumar Bağımlılığı, Çevrimiçi Kumar Bağımlılığı ve Suçluluk, Çevrimiçi Kumar Bağımlılığı ve Depresyon, Çevrimiçi Kumar Bağımlılığı ve Ruh Sağlığı şeklinde veri tabanlarında arama yapılmış ve arama sonucunda çıkan çalışmalar 2017-2022 yılları arasını kapsayacak şekilde sınırlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmalar analiz edilirken, araştırmanın konusu, araştırmanın amacı, araştırmanın yöntemi ve bulgular değişkenleri temel alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen çevrimiçi kumar bağımlılığının suçluluk ve depresyonla ilişkisine dair çalışma sonuçları sunulmuştur.

Tablo 1*Çevrimiçi Kumar Bağımlılığı ve Suçluluk*

Yazar	Araştırma Adı	Yaş Grubu	Örneklem Grubu	Yöntem	Sonuç
Wang (2018)	Addiction by Design: Using Netnography for User Experiences in Female Online Gambling Game	18 yaş üstü	101 ofis çalışanı, öğrenci, yönetici kadın çevrimiçi kumar oyuncuları	Netnografi, Nitel	*Çevrimiçi kumar bağımlılığı ile suçluluk duygusu arasında anlamlı bir ilişki vardır. *Kadın çevrimiçi kumar oyuncularının suçluluk ve utançları bağımlılıktan oluşmaktadır. *Kadınların kumar nedeniyle kaygı ve intihar girişimlerini bildirme olasılıkları erkeklerden daha yüksek. *Kumar sorunları olan kadınların kumar oynamaya erkeklerden daha geç başlamaktalar.
Johansen ve ark. (2019)	Exploring online problem gamblers' motivation to change	20-44 yaş aralığı	19 erkek çevrimiçi kumarbaz	Nitel	*Çevrimiçi kumar bağımlılığı ile suçluluk duygusu arasında anlamlı bir ilişki vardır. *Kişilerin içinde bulunduğu bağımlılık hali ile ideal benlik imajı arasındaki fark ne kadar büyükse suçluluk duygusu da o kadar güçlü oluyor.
Hakkanson ve Widinghoff (2020)	Gender Differences in Problem Gamblers in an Online Gambling Setting	18 yaş üstü	İsveç'te yaşayan 786 erkek 218 kadın katılımcı	Tarama Modeli	*Çevrimiçi kumar bağımlılığı ile suçluluk duygusu arasında anlamlı bir ilişki vardır. *Kumara bağlı suçluluk duygularında cinsiyete, yaşa ve eğitime göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

					*Sorunlu kumar oynama yayılımı kadınlarda erkeklere oranla daha yüksektir.
Raybold, Larkin ve Tunney (2021)	Is there a health inequality in gambling related harms? A systematic review	18 yaş üstü	1994 ve 2020 yılları arasında yayınlanan toplam 59 araştırma	Nitel	*Çevrimiçi kumar bağımlılığı ile suçluluk duygusu arasında anlamlı bir ilişki vardır. *En yaygın zarar her iki cinsiyet içinde suçluluktur. *Suçluluk duyguları çevrimiçi kumarbazlarda çevrimdışı kumarbazlara oranla daha yüksektir. *Genç yaş grupları kumar bağımlılığı konusunda daha çok risk altındadır.
Njonge ve Ronoh (2022)	Influence of Gambling on the Psychological Wellness of Young People in Njokerio Village of Nakuru County in Kenya.	18 yaş üstü	Kenya'da yaşayan 292 genç katılımcı	Kesitsel bir Anket	*Çevrimiçi kumar bağımlılığı ile suçluluk duygusu arasında anlamlı bir ilişki vardır. *Bireyler endişeli, üzgün, çaresiz veya suçlu hissettiklerinde kumar oynamaktadırlar. *Aynı zamanda bireyler kumar oynadıkları içinde kendilerini suçlu hissetmektedirler.

Tablo 1 de görüldüğü gibi yapılan çalışmalar neticesinde çevrimiçi kumar bağımlılığı ile suçluluk arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çalışmalarda daha çok Nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmadaki örneklem grubu yetişkin bireylere yönelik olduğundan çalışmalardaki örneklem grubun 18 yaş ve üstü olduğu görülmektedir.

Tablo 2*Çevrimiçi Kumar Bağımlılığı ve Depresyon*

Yazar	Araştırmanın Adı	Yaş Grubu	Örneklem Grubu	Yöntem	Sonuç
Barrault ve ark. (2017)	Anxiety, Depression and Emotion Regulation Among Regular Online Poker Players	18-55 yaş aralığı	Fransa'dan 945 katılımcı	Nitel	*Çevrimiçi kumar bağımlılığı ile depresyon arasında anlamlı bir ilişki vardır. *Problemlili kumarbazlar arasında sorunsuz, düşük ve orta riskli kumarbazlara oranla daha yüksek düzeyde depresyon görülmektedir.
Churchill ve Farrell (2017)	The impact of gambling on depression: New evidence from England and Scotland	18 yaş üstü	İngiltere ve İskoçya'dan 9049 genç katılımcı	Nitel	*Çevrimiçi kumar bağımlılığı ile depresyon arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. *Kumar bağımlılığı düzeyi arttıkça depresyon düzeyi de artmaktadır. *Bireyler sosyal kumardan patolojik kumara veya düşük riskli kumardan sorunlu kumara geçerken, kumar oynamanın depresyon üzerindeki etkisi yoğunlaşmaktadır. *Çevrimiçi ve çevrimdışı kumar oynayan bireyler arasında depresyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık vardır
Zhang ve ark. (2018)	Online Gambling among Treatment-Seeking Patients in Singapore: A Cross-Sectional Study	21-60 yaş aralığı	Ulusal Bağımlılık Yönetim Hizmetinde (NAMS) ayakta tedavi	Kesitsel	*Çevrimiçi kumar bağımlılığı ile depresyon arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. *Cinsiyet ve medeni duruma göre çevrimiçi kumar oynama davranışı arasında anlamlı farklılıklar vardır.

			hizmetlerine katılan 100 katılımcı		*Erkeklerde, genç yaş grubunda ve bekârlarda çevrimiçi kumar oynama davranışı daha fazla görülmektedir.
Kalkan ve Bhat (2020)	Relationships of Problematic Internet Use, Online Gaming, and Online Gambling with Depression and Quality of Life Among College Students	18-69 yaş aralığı	Amerika'dan 222 katılımcı	Nicel Kesitsel Araştırma	*Çevrimiçi kumar bağımlılığı ile depresyon arasında anlamlı bir ilişki yoktur.
Rizeanu ve Momanu (2021)	Aspects of Depression, Anxiety and Stress in Problem and Pathological Gambling	Belirtilmemiş	49 erkek katılımcı	Nicel	*Çevrimiçi kumar bağımlılığı ile depresyon arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. * Çevrimiçi ve çevrimdışı kumar oynayan bireyler arasında depresyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık yoktur.
Davoudi ve ark. (2021)	Online Gambling in Iranian Social Media Users: Prevalence, Related Variables and Psychiatric Correlations	17-50 yaş aralığı	İran'dan çevrimiçi olarak katılım sağlayan 3252 katılımcı	Kesitsel	*Çevrimiçi kumar bağımlılığı ile depresyon arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. * Çevrimiçi kumar oynama oranı erkeklerde önemli ölçüde daha yüksektir. * Çevrimiçi kumar daha çok lisans öğrencileri ve lisans mezunu bireyler arasında yaygındır. * Çevrimiçi kumar bağımlılığı ile ekonomik düzey arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 2 de çevrimiçi kumar bağımlılığı ile depresyon arasındaki ilişkiye dair yapılmış olan çalışmalar sunulmuştur. Çalışmalarda hem nicel hem nitel hem de kesitsel çalışmaların olduğu görülmektedir. Yine aynı şekilde çalışmadaki örneklem grubu yetişkin bireylere yönelik olduğundan çalışmalardaki örneklem grubun 18 yaş ve üstü olduğu görülmektedir.

Tartışma

Bu çalışmada çevrimiçi kumar bağımlılığının suçluluk ve depresyon ile ilişkisini ele alan güncel çalışmalar ele alınmıştır. Çevrimiçi kumar bağımlılığı ile ilgili alanyazın tarandığında birçok değişkenle ilişkisine dair çalışmaların olduğu görülmüştür. Fakat suçluluk ve depresyonla ilişkisine dair güncel çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür.

Çevrimiçi kumar bağımlılığı konusunda yapılan çalışmaların çoğunun ergen ve yetişkin gruplarla gerçekleştirildiği ve de aynı zamanda bu konuda yapılan çalışmalarında ağırlıklı olarak yurtdışında yapıldığı görülmüştür. Ülkemizde bu konuda çalışmaların yapılmaması kumar oynamanın yasal olmamasından bireylerin illegal yollarla oyun siteleri, bahis oyunları tarzında açılan sitelerden faydalanyor olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çevrimiçi kumar bağımlılığına ilişkin çalışmalar yapılmış olunmasına rağmen çevrimiçi kumar bağımlılığının ruh sağlığı üzerindeki etkilerine yönelik çalışmaların yetersiz kaldığı görülmüştür.

Çevrimiçi kumar bağımlılığı konusunda yapılan çalışmalara baktığımızda Raybold, Larkin ve Tunney (2021) çalışmalarında genç yaş grupların çevrimiçi kumar bağımlılığı konusunda daha çok risk altında olduklarını ifade etmişlerdir. Zhang ve ark. (2018) da yapmış oldukları çalışmada genç yaş gruplarda çevrimiçi kumar oynama davranışının daha fazla görüldüğü sonucuna ulaşmışlardır. Genç yaş grubun daha fazla risk altında olmasının sebebi bireylerin bu dönemde daha fazla risk alma davranışı göstermeleriyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda genç grubun internete daha fazla zaman geçirmesi bahis, oyun sitelerini daha fazla ziyaret etmeleriyle de ilişkili olabilir.

Davoudi ve ark. (2021) ve Zhang ve ark. (2018) çalışmalarında çevrimiçi kumar oynamanın erkeklerde önemli ölçüde daha yüksek oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu duruma erkeklerin para kazanma konusunda kadınlara oranla daha fazla uğraş içinde olmalarının, erkeklerin kadınlara oranla daha fazla kaybetmeyi göze alma ve daha cesaretli davranmaları gerekçe olarak gösterilebilir.

Hakkanson ve Widinghoff (2020) ise çalışmalarında sorunlu kumar oynama yayılımının kadınlarda erkeklere oranla daha yüksek olduklarını ifade etmişlerdir. Her ne kadar kumar oynama davranışı erkeklerde daha fazla görülüyor olsa da sorunlu kumar oynamanın kadınlarda daha fazla görülmesi kadınların duygusal olarak daha fazla savunmasız olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Wang (2018)'in yapmış olduğu araştırmalar kadınların erkeklerden daha geç kumara başladıklarını göstermektedir. Zhang ve ark. (2018) ise çalışmalarında medeni durumun çevrimiçi kumar ile ilişkili olduğunu, bekâr insanlarda çevrimiçi kumar oynama davranışının daha fazla görüldüğünü tespit etmişlerdir. Buna bireylerin bekârken sorumluluk bilinçlerinin daha az olması ve de tek başına kararlar alma eğiliminde olmaları gerekçe olarak gösterilebilir. Davoudi ve ark. (2021) de çevrimiçi kumar bağımlılığı ile ekonomik düzey arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını ve lisans öğrencileri ile lisans mezunu bireyler arasında çevrimiçi kumar oynamanın daha yaygın olduğunu ifade etmişlerdir.

Çevrimiçi kumar bağımlılığının suçluluk ile ilişkisi konusunda yapılan güncel çalışmalarda çevrimiçi kumar bağımlılığı ile suçluluk arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Fakat bu ilişkinin ne yönde olduğuna dair çalışmalarda çok fazla bilgiye yer verilmemiştir.

Njonge ve Ronoh (2022) yapmış oldukları çalışmada suçluluk duygusunun kumar oynama yönlendirdiğini aynı zamanda bireylerin kumar oynadıklarında da suçluluk hissettiklerini ifade etmişlerdir. Burada bireylerin kumar oynama ve suçluluk duyguları arasında kısır bir döngü yaşadıkları ifade edilmiştir. Wang (2018) ise kadınlarla yapmış olduğu çalışmada çevrimiçi kumar oyuncularının suçluluk ve utançlarının bağımlılıktan kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Yani kumar oynama davranışı sonucunda suçluluk duygularının geliştikleri ifade edilmiştir. Burada bireyleri bu duyguya iten şeylerin kaybetme duygusunun yaşanması, maddi kayıpların yaşanması, zaman yönetiminde problemlerin yaşanması ve de tüm bu sebeplerin sosyal hayatlarına olan etkilerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Aynı zamanda bireylerin sosyal hayattaki suçluluk duygularının da kumar oynama davranışına yönlendirdiği düşünülmektedir.

Hakkanson ve Widinghoff (2020) yapmış oldukları çalışmada kumara bağlı suçluluk duygularında cinsiyete, yaşa ve eğitime göre anlamlı bir farklılığın olmadığını ifade etmişlerdir. Suçluluk duygusunun bireylerde aynı düzeyde görülmesi bu duygunun başka faktörlerden etkilenmediğini göstermektedir.

Johasen ve ark. (2019) kişilerin içinde bulunduğu bağımlılık hali ile ideal benlik imajı arasındaki fark ne kadar büyürse suçluluk duygusunun da bir o kadar güçlü olabileceğini ifade etmişlerdir. Raybold, Larkin ve Tunney (2021) ise çevrimiçi kumar oynamanın en yaygın zararının her iki cinsiyet içinde suçluluk olduğunu tespit ettiklerini belirtmektedir.

Çevrimiçi kumar bağımlılığının depresyon ile ilişkisi konusunda yapılan güncel çalışmalara baktığımızda daha çok aralarında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır. Barrault ve ark. (2017), Churchill ve Farrell (2017), Zhang ve ark. (2018), Rizeanu ve Momanu (2021) ve Davoudi ve ark. (2021) yapmış oldukları çalışmalarda çevrimiçi kumar bağımlılığı ve depresyon arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonuca ulaşmışlardır. Fakat Kalkan ve Bhat (2020) yılında yapmış oldukları çalışmada çevrimiçi kumar bağımlılığı ile depresyon arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna varmışlardır.

Churchill ve Farrell (2017) çalışmalarında çevrimiçi kumar oynayan bireylerin çevrimdışı kumar oynayan bireylere oranla depresyon düzeylerinin daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Rizeanu ve Momanu (2021) ise çalışmalarında çevrimiçi ve çevrimdışı kumar oynayan bireyler arasında depresyon düzeylerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varmışlardır. İki çalışmada aynı konuda farklı sonuçların elde edilmesinde örnek grupların etkili olabileceği düşünülmektedir. Söz konusu problemle ilgili daha sağlıklı sonuçların elde edilebilmesi için bu alanda daha fazla çalışmanın yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Sonuç

Bu çalışmada son beş yıl içerisinde gerçekleştirilmiş olan çevrimiçi kumar bağımlılığı, suçluluk ve depresyon ile ilgili çalışmalar derlenmiştir. Çalışma 2017-2022 yılları ile sınırlıdır. Yurtiçinde bu konuyla ilgili çalışmalara ulaşamamıştır. Bu nedenle sonuçlar sadece yurtdışında gerçekleştirilmiş çalışmalardan oluşmaktadır. Çalışma sonuçlarına baktığımızda çevrimiçi kumar bağımlılığı ile suçluluk ve depresyon arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Demografik değişkenlerin ise çalışmalarda farklı sonuçlar verdiği görülmüştür. Çevrimiçi kumar oynamanın genç yaş gruplarda, erkeklerde ve bekârlarda daha fazla görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Ekonomik düzeyin ise kumar oynama davranışıyla ilişkili olmadığı görülmüştür. Yapılan çalışmalarda ilişkilerin nedenlerine yönelik çalışmaların yetersiz kaldığı fark edilmiştir.

Öneriler

Bu konuda araştırma yapmak isteyen araştırmacıların, kumar oynamanın yasal olduğu ülkelerde araştırma yapmaları bu konuda daha fazla çalışmaların olmasından dolayı kolaylıklar sağlayabileceği düşünülmektedir. Çevrimiçi kumar bağımlılığının ruh sağlığına etkisine yönelik yapılan çalışmalarda nedenlerine yönelik eksikliklerin olması bu konuda yapılacak olan çalışmaların bu yöndeki eksiklikleri giderebileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Abdi, T. A., Ruiter, R. A. C. ve Adal, T. A. (2015). Personal, social and environmental risk factors of problematic gambling among high school adolescents in addis ababa, Ethiopia. *Journal of Gambling Studies*, 31(1), 59-72.
- Akbağ, M. ve İmamoğlu, S.E. (2010). Cinsiyet ve bağlanma stillerinin utanç, suçluluk ve yalnızlık duygularını yordama gücünün araştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(2),651-682.
- Amerikan Psikiyatri Birliği, *Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı*, 5. Baskı, (DSM 5) (Çev.ed.: E Köroğlu) Hekimler Yayın Birliği, Ankara, 2013.
- Barrault, S., Bonnaire, C. ve Herrmann, F. (2017). Anxiety, depression and emotion regulation among regular online poker players. *J Gambl Stud*, 33, 1039–1050. <https://doi.org/10.1007/s10899-017-9669-3>
- Baydil, B. (2019). *Akdeniz ve Ege Bölgesi'nde kumar bağımlılığının psikolojik semptomlarla olan ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E. , Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Churchill, S. A. ve Farrell, L. (2017). The impact of gambling on depression: New evidence from England and Scotland. *Economic Modelling*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.econmod.2017.08.021>
- Çakıcı, M., Buran, A., Çakır, G. ve Yılmaz, B. (2019). Kumar oynayan bireylerde kazanca yakın kayıp, kumar aşırma ve depresyon ilişkisinin incelenmesi. *Anatolian Journal of Psychiatry* 20(special issue.1),76-79.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Çalın, S. (2019). *Anadolu Bölgesi'nde kumar bağımlılığının psikolojik semptomlarla olan ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi).Üsküdar Üniversitesi.
- Davoudi, M., Shirvani, S., Foroughi, A. ve Rajaeiramsheh, F. (2021). Online gambling in iranian social media users: prevalence, related variables and psychiatric correlations. *Journal of Gambling Studies*. <https://doi.org/10.1007/s10899-021-10020-7>

- Delfabro, P., ve King, D. (2015). On finding the c in cbt: the challenges of applying gambling-related cognitive approaches to video-gaming. *Journal of Gambling Studies*, 31, 315–329.
- Guriz, S. O., Ekinci, A. ve Türkçapar, M. H. (2012). Bir patolojik kumar hastasının bilişsel davranışçı terapisi . *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1, 105-112.
- Hakanson, A. ve Widinghoff, C. (2020). Gender differences in problem gamblers in an online gambling setting. *Psychology Research and Behavior Management*, 13, 681–691
- International Classification of Diseases (2018). *ICD-11 Revision*. <https://icd.who.int/dev11/l-m/en>
- Internet World Stats (2022). *Internet usage statistics*. <http://www.internetworldstats.com/stats.htm>
- Johansen, A. B., Helland, P. F., Wennesland, D. K., Henden, E. ve Brendryen, H. (2019). Exploring online problem gamblers' motivation to change. *Addictive Behaviors Reports*, 10, 100187. <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2019.100187>
- Juniper Research (2017). *Online casinos: gambling on loyalty*. (Retrieved from) <https://www.juniperresearch.com/myjuniper/login> (accessed 10 February 2017).
- Kalkan, B. ve Bhat, C. S. (2020). Relationships of problematic Internet use, online gaming, online gambling with depression and quality of life among college students. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 18-28.
DOI: <https://doi.org/10.33200/ijcer.594164>
- Kalyoncu, A., Mirsal, H., Pektaş, Ö., Gümüş, Ö., Tan, D. ve Beyazyürek, M., (2002). Alkol bağımlılarında suçluluk ve utanç duyguları. *Bağımlılık Dergisi*, 3(3), 160-164.
- Ledgerwood, D.M., Petry, N.M. (2006). Psychological experience of gambling and subtypes of pathological gamblers. *Psychiatry Research*, 144, 17-27.
- Marete, J. G., Githaiga, D., ve Kay, J. (2020). The link between internet usage and addiction to online gambling among undergraduate students in Kenya. *Editon Consortium Journal of Psychology*, 2(1), 136-148.
- Njonge, T., ve Ronoh, T. K. (2022). Influence of gambling on the psychological wellness of young people in Njokerio village of Nakuru county in Kenya. *Editon Cons. J. Psychol. Guid. Couns*, 4(1), 266-278. <https://doi.org/10.51317/ecjjpgc.v4i1.371>
- Raybould, J. N., Larkin, M. ve Tunney, R. J. (2021). Is there a health inequality in gambling related harms? A systematic review. *BMC Public Health*, 21:305. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10337-3>
- Rizeanu, S. ve Momanu, M.C., (2021) Aspects of depression, anxiety and stress in problem and pathological gambling. *J Addict Phys Depend*, 1(1). <http://doi.org/10.54289/JAPD2100101>
- Yi, S., ve Kanetkar, V. (2011). Coping with guilt and shame after gambling loss. *Journal of Gambling Studies*, 27(3), 371-387. doi: 10.1007/s10899-010-9216-y

Zhang, M., Yang, Y., Guo, S., Cheok, C., Wong, K. E., ve Kandasami, G. (2018). Online gambling among treatment-seeking patients in singapore: a cross-sectional study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15, 832. doi:10.3390/ijerph15040832

Wang, Y. (2018). Addiction by design: using netnography for user experiences in female online gambling game. *International Journal of Human-Computer Interaction*. DOI: 10.1080/10447318.2018.1461758

<https://icd.who.int/browse11/1-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f1041487064>

<https://www.euro.who.int/en/health-topics/noncommunicable-diseases/mental-health/data-and-resources/key-terms-and-definitions-in-mental-health#depression>

Yetenek Göçü Bağlamında Üstün Yeteneklilerin Eğitimini Yeniden Düşünmek

Gülşah AVCI DOĞAN

Ordu Üniversitesi

gulsahavci@gmail.com

gulsahavcidogan@odu.edu.tr

ORCID: 0000-0002-9733-3228

Özet

Toplumların kaynaklarının sınırlı ya da kıt olduğu bilinmektedir. Kaynakların dağılımı elbette ülkelerin somut ve soyut olarak sahip oldukları kaynaklar ve devlet politikaları etrafında belirlenmektedir. Dolayısıyla kaynakların gelir getirici sermayelere yatırımı önem taşımaktadır. İnsan sermayesi de insan kaynaklarına yapılan yatırımlar ile değer bulmaktadır. Yetişkin bir bireyin eğitimi için, doğumuyla birlikte ailede başlayıp bir uzmanlık elde ettiği lisans eğitimiyle tamamlandığı düşünüldüğünde, sadece süre olarak bile yaklaşık 22 yıla ihtiyaç olduğu açıktır. Eğitim için gereken finansal kaynaklar yerine getirilebilir olsa da uzman yetiştirme süresi asla telafi edilemez. Birey-toplum çift yönlü etkileşiminde toplumun bireyi yetiştirmesi, bireyin de toplumsal sorumluluk bilinciyle meslek edinimi ile birlikte toplum için çalışması, toplumun gelişimini desteklemesi gerekmektedir. Ancak günümüzde sinyal veren boyutlara ulaşan beyin göçlerinin kalıcı göçe dönüşmesi durumu, ülkemizin yetişmiş insan gücünü kaybettiğine işaret etmektedir. Bir devlet politikası olarak incelenmesi gereken ve acil müdahalelere ihtiyaç duyan yetenek göçünün erken dönemde müdahalesinin ise lisans öncesi eğitim kademelerinde olması gerekliliği dikkat çekmektedir. Üstün yetenek potansiyeli olup beyin göçü riski taşıyan bireyler için ortaöğretim seviyesinden itibaren göçün engellenmesine ya da geçici olmasına yönelik eğitimsel düzenlenmeler ön görülmektedir. Yetenek/beyin göçü bağlamında üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerinin yeniden gözden geçirilmesi ihtiyacı bulunmaktadır. Üstün yeteneklilerin özellikle alan ve meslek seçimlerine yönelmeleri ile birlikte gelecek planları da somutlaşmaktadır. Bu planları arasında önceliklerinin yurt dışında yaşamak değil ülkelerinin vatandaşı oldukları bilinci ile toplumsal yarar sağlama sorumluluğuna ve motivasyonuna sahip olmalarıdır. Bu çalışmada yetenek/beyin göçü bağlamında üstün yeteneklilerin eğitimlerine yönelik eksiklikler ortaya koyularak, kuramsal modeller paralelinde, eğitim önerilerinin paylaşılması amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yetenek/beyin göçü, Eğitim modeli önerisi, WISC kuramı, Aktiotop model, Değerler eğitimi, Yaşamdaşlık

Problem Durumu

Özel grupların eğitimlerine yönelik planlanmış programların sürekli yenilenmesi gerekmektedir. Eğitimin sürdürülebilirliği bağlamında gerek küresel gelişmeler gerek bölgesel ihtiyaçlar belirleyici olmaktadır. Akranlarından ileri gelişim gösteren ve zekâ testleri ile değerlendirmede puan sıralamasında üst grupta yer alan öğrenciler üstün zekâlı ya da üstün

yetenekli olarak tanımlanmaktadır. Üstün yetenekli öğrenciler için çeşitli özel eğitim uygulamaları bulunmaktadır. Bunlar, öğrencilerin devam ettikleri okullarda sürdürülen okul-içi programlar ile okul-dışı programlar şeklindeki uygulamalar ile sunulmaktadır.

Üstün yeteneklilerin eğitimlerinin ülkemizdeki işleyişinde, Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı hizmetler kapsamında ilkokul seviyesinde destek eğitimi ile ilkokul sonrası yetenek düzeyinde eğitim veren okullar ile karşılaşılmaktadır. Bu okullar arasında Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Güzel Sanatlar Liseleri ve Spor Liseleri öne çıkmaktadır. Okul dışı program uygulamalarında ise yaygınlaşan Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) yer almaktadır. BİLSEM’lerin nicelik olarak artışının desteklendiği ancak nitelik olarak çalışmaların eksikliği bilinmektedir (MEB, 2022). Türkiye’deki üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik politikalarındaki plan yoksunluğu dikkat çekmekte ve politikalar ile uygulamalar arasındaki tutarsızlıklar eleştirilmektedir (Çitil, 2018; Sak vd., 2015). Bununla birlikte üstün yetenek tanımlarındaki tutarsızlıklar, program türlerinde yetersizlik, öğretmen niteliğinin düşüklüğü, program geliştirmede ve değerlendirmede uzman yetersizliği ve üstün yeteneklilerin eğitimine karşı olan tutumlar gibi eksiklikler vurgulanmaktadır (Sak vd., 2015).

Üstün yeteneklilerin eğitiminde politika eksiklikleri temelinde uygulama yetersizlikleri bulunmakla birlikte bunun kapsamlı bir devlet politikası olarak değerlendirilmesi gerekliliği acil ve önemli bir noktaya gelmiştir. Üstün yetenekli birey düşünüldüğünde bir öğrenci ya da özel bir grup olarak yaklaşmanın ötesinde bireyin yetiştiği toplum için bir değer olarak yaklaşmak gerekmektedir. Toplum ile üstün yetenekli birey arasında çift yönlü bir etkileşim bulunmaktadır. Toplum, üstün yetenekli bireyi destekleyecek ve eğitecek, üstün yetenekli birey de toplumsal katkı sunacaktır. Bu bağlamda üstün yetenekliler için sunulan eğitim olanaklarının yeniden gözden geçirilmesi önem taşımaktadır. Devlet tarafından desteklenen bireyler, ilerleyen yaşlarında buldukları topluma destek verme çabası ve motivasyonu güdecektir. Özellikle son yıllarda dikkat çeken “yetenek/beyin göçü” gerçeği ise üstün yeteneklilerin eğitimindeki belirtilen politikalarındaki aksaklığın ortaya çıktığına ve bir önlem alınması gerektiğine işaret etmektedir. Cumhuriyet dönemi itibariyle üstün yetenekli bireylerin yurt dışında eğitim alarak ülkeye geri dönmelerine yönelik düzenlemeler için ilk adım 1929 yılında yürürlüğe giren “1416 Sayılı Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun” ile olmuştur. Yurtdışında eğitimi destekleme süreci 1960lı yıllarda özel eğitimde yapılan düzenlemeler ile ivme kazanmıştır. Sözü geçen kanunlar ile yurt dışına öğrenci gönderme halen devam etmekte olup son yıllarda “beyin göçü” olarak adlandırılan durumun kalıcı göçe dönüştüğüne yönelik veriler paylaşılmaktadır (Yılmaz, 2019). Türkiye İstatistik Kurumunun

(TUİK, 2020) resmi sitesinde paylaştığı verilere göre Türkiye'den yurt dışına göç eden kişi sayısı 2019 yılında bir önceki yıla göre %2 artarak 330 bin 289 olduğu ve daha çok yüksek eğitim düzeylerindeki kişilerin göç ettikleri belirtilmektedir. Türkiye'den göç eden nüfusun yaş gruplarına bakıldığında, en fazla göç edenlerin %15,2 ile 25-29 yaş grubu olduğu, bu yaş grubunu %13 ile 30-34 ve %12,6 ile 20-24 yaş grubu izlediği bilgisi paylaşılmaktadır.

Tüm bu verilerin işaret ettiği durum ise ülkemizde eğitim politikalarının düzenlenmesi gerekliliğine işaret etmektedir. Devlet politikalarının düzenlenmesi ile birlikte üstün yetenekli bireylerin eğitimleri özelinde mevcut eğitimlerinin yeniden düşünülmesi aciliyetini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda çalışma, ülkemizdeki üstün yeteneklilerinin eğitimlerindeki gözden kaçırılan boyutlarına dikkat çekmektedir. Üstün yeteneklilerin tanınması ve eğitimine yönelik alanda ilişkili modeller kapsamında incelenmektedir. Çalışmada yetenek göçünün önlenmesi amacıyla eğitim önerileri sunulmakta, araştırmalara ve uygulamalara yönelik önerilerde bulunmaktadır. Ülkemizdeki mevcut eğitim-öğretim programlarında yapılandırmaların gerekliliğini ortaya koyması bakımından katkı sunması beklenmektedir.

Amaç

Çalışma, kuramsal bir öneri sunmak amacıyla yetenek/beyin göçü ile ilişkili olarak üstün yeteneklilerin eğitimlerindeki eksiklikten yola çıkmaktadır. Bu eksikliğin giderilmesine ilişkin mevcut durumu ortaya koymakta ve bu sorun temelinde eğitimsel düzenleme önerileri sunmaktadır. Çalışma, ülkemizdeki üstün yeteneklilerin eğitiminin yeniden düşünülerek bir eğitim müdahalesi için araştırmacılara ve program geliştiricilere bir bakış açısı oluşturmayı amaçlamaktadır. Türkiye'de akademik becerilerin geliştirilmesi üzerine odaklanan üstün yeteneklilerin eğitimlerinin çok yönlü incelenmesi, toplumsal, sosyal-duygusal yönlerden desteklenmesi, erdem, etik vb. değerler boyutlarına göre yeniden gözden geçirilmesi, birey-toplum etkileşimi içerisinde ele alınması önerileri doğrultusunda yapılandırmaların gerekliliği tartışılmaktadır.

Bu bağlamda çalışmadaki inceleme ve tartışmalara aşağıdaki sorular yön vermiştir:

1. Türkiye'de üstün yetenekli öğrencilere yönelik eğitim programlarının nicelikleri hakkında neler bilinmektedir?
2. Türkiye'de üstün yetenekli öğrencilere yönelik eğitim programlarının nitelikleri hakkında neler bilinmektedir?
3. Ortaöğretim sonrası eğitim kademelerindeki üstün yetenekli öğrenciler eğitimlerine nerede (ülke/şehir/okul) devam etmek istemektedirler?

4. Lisans eğitimini tamamlamış olan üstün yetenekli öğrenciler lisansüstü eğitimlerine ya da mesleki gelişimlerine nerede (ülke/şehir/okul) devam etmek istemektedirler?

Yetenek/Beyin Göçü

Göç kavramının tanımları incelendiği döneme göre ifadenin de genişletildiği görülmektedir. Genel bir tanıma göre göç; ekonomik, siyasi, ekolojik vb. sebeplerle kısa veya uzun vadeli biçimde ya da koşullara göre kalıcı yerleşim hedefiyle gerçekleşen toplumsal, coğrafik ve kültürel bir yer değiştirme eylemi olarak açıklanmaktadır (Yalçın, 2004). Şekil 1’de yer verilen göç nedenleri tanımla birlikte düşünüldüğünde genel olarak ekonomik, siyasi, kültürel, eğitim gibi sebepler çerçevesinde biçimlendiği görülmektedir (Kaçar, 2016). Ülkelerin insan gücü talepleri doğrultusunda karşılıklı anlaşmalar ile birlikte kalıcı ve geçici göçler mümkün olmaktadır. Bireylerin yaşadığı ülkelerdeki olanakları bireylerin yaşam motivasyonuna da etki etmekte, bu da göç nedenlerinden birini oluşturmaktadır. Motivasyon elbette tek başına anlamlı bir neden değildir. Kültürel çatışmalar, eğitim beklentileri, ülkelerin gelişmişlik düzeyleri gibi birçok etkenler birlikte değerlendirilmelidir.

Şekil 1

Göç Nedenleri



Bu çalışmanın amacı olan yetenek/beyin göçünün incelenmesi ve üstün yeteneklilerin eğitiminde buna yönelik düzenlemelerin önerilmesi bağlamında göç nedenlerinden olan eğitim temelinde incelemek yerinde olacaktır. Şöyle ki eğitim de tek başına bir göç nedeni değildir.

Ülkelerin gelişmişlik düzeyi, eğitim kaynakları ve bütçeleri, toplumsal yaklaşımlar vb. ile yüksek oranda ilişkilidir. Bununla birlikte bu nedenlerin ilgili alan uzmanları tarafından da değerlendirilmesi önemli ve gerekli görülmektedir. Nitekim bir milli mesele olan yetenek/beyin göçünün bütünsel değerlendirmelere ve müdahalelere ihtiyacı olduğu açıktır.

Alanda beyin göçü olarak yer verilen kavram üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilişkili olması nedeniyle bu çalışmada yetenek göçü olarak kullanılmaktadır. Yetenek/beyin göçü kavramı insan sermayesi gibi ülke kaynaklarının uluslararası transferi anlamına gelmektedir. Çoğunlukla göç transferinin yönü az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelere doğru olmaktadır (Docquier & Rapoport, 2006). Beyin göçü nitelikli insan gücünün, özellikle doktor, bilim insanı, mühendis gibi yüksek eğitilmiş bireylerin ya kendi uzmanlık alanları doğrultusunda ya da başka alanlara geçişleri ile gerçekleşmektedir. Ne yazık ki eğitilmiş ve yetişmiş insan gücü göç ederek farklı alanlarda çalıştıklarında “beyin gücü kaybı” ile karşılaşmaktadır. Bu durum ise hem ülkenin bireyi kaybetmesi hem de bireyin motivasyonunu kaybetmesine neden olmaktadır.

Eğitim amacıyla ülkemizden göç eden bireyler daha nitelikli eğitim alma, bilimsel çalışmalar yapma ve geliştirme, çalışma standartlarını yükseltme, uluslararası paylaşımlarda ve deneyimlerde bulunma gibi motivasyon ve ihtiyaçla hareket etmektedirler. Bu amaçla gerçekleştirilen göçler geçici süre ile planlanmış olsa da kimi zaman kalıcı hale gelebilmektedir. Sözü geçen amaçlarla farklı ülkelere giden bireyler genellikle planladıkları sürenin sona ermesi ile birlikte mevcut iyi koşullarını ve olanaklarını sürdürmek istemektedirler. Özellikle daha yüksek standartlardaki işler, kariyer gelişimi, yüksek maaşlar alma, gelişmiş bilimsel çalışma alanlarına ve hizmetlerine sahip olma gibi durumlar önemli motivasyon kaynakları arasındadır. Dolayısıyla geçici olarak planlanan göçler kalıcı hale gelmekte ve vatandaşlarını kaybeden ülkeler aynı zamanda bireylere yaptıkları yatırımları ve güçleri kaybetmektedir. Kalıcı göç oranları ülkelerin gelişmişlik düzeylerini olumsuz olarak etkilemediği durumlarda kabul edilebilir ve üstesinden gelinebilir olmaktadır. Ancak özellikle bazı meslek gruplarında (doktor, mühendis vb.) kitleler halinde olan göçler ülkelerin, kısıtlı kaynaklarla, geçmiş zamanda yaptıkları yatırımların birer kayba dönüşmesine neden olmaktadır. Bununla birlikte mevcut insan gücünün yerine gelebilecek bireylerin kısa zamanlarda yetiştirilmesi de mümkün değildir.

Eğitimini tamamlamış bireyler için beyin göçünün önlenmesine yönelik olarak ülkemizde bazı uygulamalar bulunmaktadır. Genellikle gelişmekte olan ülkelerin uyguladığı politikalar olarak karşımıza çıkan önlemler kısıtlayıcı ve özendirici politikalardır (Kurtulmuş, 1992). Kısıtlayıcı politikalar kapsamında yurtdışına çıkışı önleme amacıyla engelleyici radikal

çözümler sunulmaktadır. Kişisel hak ve hürriyetlerin kısıtlanmadan bireylerin ikna edilmesi yoluyla uygulanması önerilmektedir. Özendirici politikalar kapsamında ise çalışma koşullarının cazip hale getirilmesi ve yüksek maaşlar sunulması gibi uygulamalar önerilmektedir. Bireylerin eğitim amacıyla farklı ülkelere gitseler bile geri dönüşlerinin teşvik edilmesi önem taşımaktadır. Bu politikalar günümüzde hala uygulanmakta olsa da giderek artan beyin göçünün önlenmesine ilişkin girişimlerin yapılmadığı dikkat çekmektedir. Yetişmiş insan gücünün farklı ülkelere göçünün önüne geçmek için ortaöğretim ve lisans eğitimleri itibariyle toplumsal aidiyet oluşturma, yeteneğin toplumsal değerinin farkına varılması ve toplumsallık bilincinin desteklenmesi gibi milli hedeflere gereksinim bulunmaktadır.

Üstün Yeteneklilerin Eğitimi için Öneriler

Üstün yeteneklilerin belirlenmesi, tanınması, sınıflandırılması alanlarındaki çalışmaların artışı ile ortaya çıkan bulgular zekânın belirsiz yapısının haklılığını ortaya koyar niteliktedir. Her ne kadar üstün yeteneklilik bir zekâ puanı göstergesi ile desteklenmiş olsa da kavramsal paradigma değişimleri bir zekâ testi ile elde edilen bulguların sınırlılığının üstesinden gelmeyi hedeflemektedir (Kanlı, 2021). Üstün yeteneklilik homojen bir yapı sunmadığı gibi tek tip bir eğitim ile karşılanmaz. Tanımların, yaklaşımların ve eğitimlerin kültüre duyarlı düzenlemeleri yapılarak üstün potansiyelin ortaya çıkışı sağlanmakta ve desteklenmektedir. Üstün zekâ ve üstün yetenek kuramlarının kaynaklarını toplumsal değerler, bireysel yaşantılar ve inanışlar, bilimsel araştırmalar oluşturmaktadır (Sak, 2014).

Üstün yeteneklilerin eğitimlerinde tanılama ve eğitim eşlemesi kritik bir yerdedir. Tanılama amacı ve aracı/araçlarının yararlanılması planlanan eğitimin içeriği ile uyumu durumunda etkili bir öğrenme süreci gerçekleşmektedir. Üstün yeteneklilerin eğitimleri kapsamında çeşitli eğitim stratejileri, öğretim programı ve eğitim program modelleri bulunmaktadır. Üstün yetenekliler devam ettikleri okullarda ya da okul dışı programlardan yararlanabilmektedirler. Program geliştirilmesinde çeşitli yaklaşımlar, stratejiler ve program geliştirme sürecini etkileyen çeşitli unsurlar bulunmaktadır. Bunlar bağlamsal program geliştirme unsurları olarak incelenmektedir (Moon & Roselli, 2000):

- Kuramsal unsurlar
- Toplumsal değerler
- Aile beklentileri
- Yeteneğin toplumsal değeri
- Eğitim sistemleri
- Ülke politikaları

Bağlamsal program geliştirme unsurları üstün yetenekli birey ve çevre etkileşiminin temelinde düzenlenmektedir. Süreçte kuramsal unsurlar temel oluştursa da bireyin yaşadığı çevrenin mikro düzeyde aile makro düzeyde ülkenin değerleri ve beklentileri belirleyici olmaktadır. Bazı toplumlarda üstün zekâ ve yetenek tek fikir etrafında biçimlenmektedir (Sak, 2014). Tek fikir organizmanın tüm bileşenlerini etkilemektedir. Öyle ki bu tür toplumlarda üstün yeteneklilerin eğitiminin ve programların esnetilmesi de zor olmaktadır. Ülkemizdeki mevcut durum da buna benzemektedir. MEB'e bağlı olan BİLSEM'ler ilk olarak 1995 yılında faaliyete geçmiş ve günümüzde sayıları artan hedeflerle birlikte 355'e ulaşmıştır (MEB, 2022). Buna rağmen merkezlerdeki eğitimin ve eğitim programlarının farklılaştırılmasına, değerlendirme çalışmalarına yönelik sınırlıkları bulunmaktadır. Tek fikir hegemonyası ve tek tip modelin uygulamasının bu haliyle devam ettirilmesi eğitimin niteliği ve sürdürülebilirliği tartışmalarını beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı ile birlikte değerlendirildiğinde üstün yeteneklilerin eğitimlerine ilişkin ihtiyaçlar analizinin sıklıkla yapılması gerekmektedir. Günümüzde ise acil alarm veren yetenek göçünün, üstün yeteneklilerin eğitiminde ülkemizdeki toplumsal beklentilerin bir boyutu olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

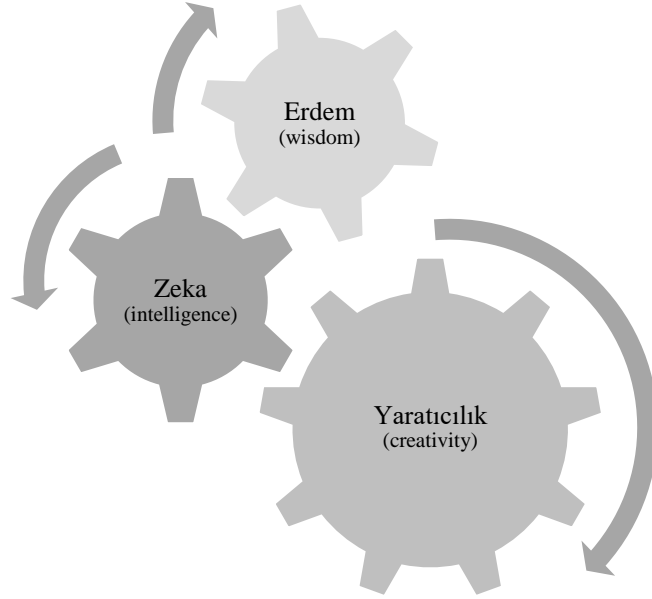
Yetenek göçünün erken dönemde müdahalesinin ortaöğretim seviyesinde program hedefleri arasında yer alması gerekliliği dikkat çekmektedir. Müdahale önerilerine yönelik olarak üstün yetenekliler için eğitim tasarımları sunulmaktadır. Program geliştirmede ve yapılandırma çağdaş eğitim kuram ve modellerinden olan yaklaşımlar ve değerler eğitimi çerçevesinde öneriler paylaşılmaktadır.

WICS Kuramı

Üstün yetenek kuramlarından biri olan WICS Kuramı (Sternberg, 2005); Erdem (*Wisdom*), Zekâ (*Intelligence*), Yaratıcılık (*Creativity*) Sentezi olarak tanımlanmaktadır (Şekil). Kurama göre üstün zekânın ortaya çıkışı erdem, yaratıcılık ve zekânın bir sentezi olarak kabul edilmektedir.

Şekil 2

WICS Kuramı (Sternberg, 2005'den uyarlanmıştır.)



Sentez kuramının bileşenlerinden olan zekâ boyutunu analitik, yaratıcı ve pratik yetenekler oluşturmaktadır. Bireylerin bilgi ve becerilerini ilerletme ve genişletme amacıyla yaratıcılık becerilerine ve ürettiklerini uygulamaya dönüştürme becerilerine sahip olması önem taşımaktadır. Kurama göre zekâ, sadece çevreye uyum sağlama becerileri ile sınırlı kalmamalı aynı zamanda çevreyi değiştirme ve seçme becerilerini de içermelidir (Sternberg & Grigorenko, 2000). Bireylerin başarılı olma ölçütü öncelikle zayıf ve güçlü yanlarını belirlenmesi ve buna yönelik gelişimin desteklenmesi beklenmektedir. Süreçte ise bireyin analitik, yaratıcı ve uygulama becerilerini içinde yaşadığı çevre ile uyumlu yaşama, çevresini seçme ve değiştirme amacıyla kullanması hedeflenmektedir. Kuramın diğer bileşeni olan yaratıcılık ise yenilik, orijinallik ve üretkenlik ile ilişkili beceriler bağlamında incelenmektedir. Bireylerden uygulamaya dönük yaratıcı olmaları beklenmektedir. Kuramın son bileşeni olan erdem, önemi ve yaklaşımı itibarıyla ayrışan bir boyut sunmaktadır. Gerek bu kuram içerisinde gerekse diğer üstün zekâ kuramları içerisinde işe dönük ahlaki bir boyuta dikkat çeken ender yaklaşımlar arasındadır. Erdem, kuram için en önemli bileşen olup zekâ ve yaratıcılık bileşenlerinin şart koşulu olarak kabul edilmektedir. Ne yazık ki bireyler, üstün zekâlı ya da yaratıcı olabilirler ancak erdemli davranışlar sergileyemeyebilir ya da potansiyellerini gerçekleştirmede erdemli olmayı gözetmeyebilirler. Bu kuram ile birlikte bireylerin potansiyellerinin kabulü erdemlilik ile birlikte değerlendirilmektedir. Hatta zekâ ve yaratıcılığın ortaya çıkması erdemli davranış içermesi durumunda anlam kazanmaktadır. Bununla birlikte erdem ile ifade edilen zekâ ve

yaratıcılığın toplum yararına kullanılmasıdır (Sternberg, 2005). Birey zekâ ve yaratıcılık potansiyellerini toplum yararına olmayan amaçlara yönelik kullanıyorsa üstün zekâlı olarak kabul edilemez. Özellikle son yıllarda insanlığın dünya üzerindeki zararlı etkileri doğrultusunda Sternberg (2021) üstün yetenek kavramının yeniden tanımlanması önermekte ve erdeme daha fazla önem verilmesi gerekliliği savunmaktadır. Yalnızca akademik becerilerin gelişimine odaklanan programların ne yazık ki esasında toplumlara zarar verme potansiyeli taşıdıklarına dikkat çekmektedir. Bunun önlenmesi için de diğer tüm bileşenlerin birlikteliğini yüceltmektedir. Bireylerin gerçek hayata uyum sağlaması ve çevrelerini şekillendirmek için güçlü yanlarını tanıyarak zayıf yanlarının farkına varmaları ve düzeltmeleri öne taşımaktadır.

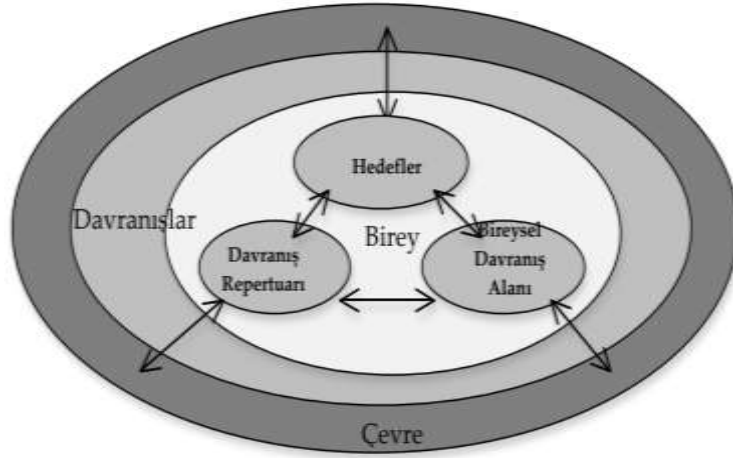
Kuram, erdem bileşeni ile bireysel ve toplumsal etik değer boyutuna dikkat çekmektedir. İnsan davranışlarını ve ürünlerini ayıran özelliğinin erdemlilik olduğunu vurgulayan kuram, zekâ ve yaratıcılığı erdemli olma davranışı ile birleştirmektedir. Bu çalışmada ülkemizde yetenek göçüne neden olması bağlamında üstün yeteneklilerin eğitimlerindeki dikkat çekilmektedir. WISC kuramı süzgecinde, üstün yeteneklilerin eğitiminin gözden geçirilmesi bir öneri olarak sunulmaktadır. Kuramın erdem bileşeni zekâ ve yaratıcılık potansiyelinin toplum yararını gözetmesi ile ilişkilendirilmelidir. Bireyin bulunduğu çevre ile etkileşimine bağlı olarak yaşadığı ülkenin gelişmesini esas hedef olarak belirlemesi sağlanmalıdır.

Aktiotop Modeli

Model üstün zekâlı birey ve bireyin etkileşime girdiği çevreyi birlikte incelemesi açısından önem taşımaktadır. Model; bireylerin kalıtsal olarak belirli oranlarda zeki ve yaratıcı olduklarını, ancak çevresel düzenlemeler ile birlikte potansiyellerinin geliştiği ve uzmanlıkla birlikte mükemmelleştiği ve üst düzeye ulaştığı yönünde bir süreç ile açıklanmaktadır (Ziegler, 2005). Model bireyin bir yetenek/uzmanlık alanında mükemmel performans göstermesi gerekliliği ile çalışmaktadır. Birey ve eylemleri etrafında şekillenen modelde, üstün zekâ kapsamlı bir eylem dağarcığının geliştirilmesini ve belirli bir alanda mükemmelliği yakalamaya çalışan eylemleri içermektedir (Şekil 3).

Şekil 3

Üstünlüğün Aktiotop Modeli (Ziegler, 2005'ten uyarlayan Leana Taşçılar, 2014a)



Modelde potansiyelden mükemmelliğe doğru giden süreçte çeşitli dış ve iç kaynakları sıralanmaktadır. Bunlarla ilgili de kapsamlı olarak bireylerin yaşadıkları çevrenin mikro ve makro düzeylerinde düzenlemeleri sunulmaktadır. Kaynak olarak ifade edilen anlam, hedeflere ulaşma yolundaki tüm etkenlerdir. Kısaca dış kaynaklar eğitim sermayesini, iç kaynaklar öğrenme sermayesini oluşturmaktadır. Dış kaynaklar şu başlıklarda incelenmektedir; ekonomik, kültürel, sosyal, alt yapısal, didaktik eğitim sermayeleri. İç kaynaklar şu başlıklar altında incelenmektedir; fiziksel/bedensel, davranışsal, amaçlı, yaşamsal, dikkate dayalı öğrenme sermayeleri. İç ve dış kaynakların sistemsel işleyişine ve sistemin istikrarlı olmasına dikkat çekilmektedir (Ziegler vd., 2013). Bireyin potansiyelini ortaya koymasından uzmanlaşmasına kadar olan süreçte birey ve çevrenin (kaynaklar) etkileşimli ve istikrarlı olmaması durumu ise mükemmelleşmede olumsuz etki olarak görülmektedir.

Ziegler modeli iki açıdan özel bulmaktadır. Hem birey hem de çevreyi içermesini vurgulamakta ve bunu “akıllı çevre” olarak tanımlamaktadır. Üstün zekâlı birey için uyarlanabilen çevreye gereksinimi birey-çevre etkileşimi ile açıklanmaktadır. Aynı zamanda yalnızca bireye ya da yalnızca çevreye odaklanmanın değil dinamik ve etkili bir etkileşimin önemine vurgu yapmaktadır. Bunu Ziegler (Leana-Taşçılar, 2014b) verdiği bir röportajda metaforik bir aktarım ile desteklemektedir:

“Nobel ödüllü psikolog Herbert Simon birey ile çevre arasındaki ilişkiyi yorumlamada “makas” metaforunu kullanmaktadır. Makasın sadece bir yarısını görseydiniz ne olduğunu ya da ne işe yaradığını anlayamazdınız Sadece her iki yarısını da birlikte görüp kullandığınızda makasın ne olduğunu ve ne işe yaradığını anlayabilirsiniz. Aynı durum üstünlük için de geçerlidir. Eğer sadece bireye ya da sadece çevreye bakarsanız

ne yapılması gerektiğini anlayamazsınız. Çevrenin dolayısıyla eğitimin üstün zekâlı bireyleri nasıl teşvik ettiğini ve iyi öğrenme ortamları sağlayabileceğinin farkında olmak gerekmektedir.”

Üstünlüğün Aktiotop Modelinin Türkiye'deki üstün zekâlı çocuklardaki mükemmelliği artırmak için uyarlanmasına ilişkin çalışmada Leana-Taşçılar (2014a) eğitim ve öğrenme sermayelerinin artırılması ve desteklenmesi gerekliliğine dikkat çekmektedir. Eğitim uyarlamaları için mentörlük, ebeveyn eğitimi, öz düzenleyici öğrenme ve planlama becerilerinin geliştirilmesi kapsamında öneriler paylaşmaktadır. Modelin, bu çalışmanın amacı olan yetenek göçü kapsamında da dış ve iç kaynaklar bağlamında uyarlamaları yapılabilir. Tüm düzenlemeler için ana kaynak elbette ekonomik temelli olmaktadır. Ekonomik eğitim sermayesi kapsamında ülkelerin eğitim bütçeleri yer almaktadır. Yetenek göçünün ülkenin milli kalkınma stratejisi olarak değerlendirilmesi ve buna yönelik bütçe ayrılması gerekliliği bulunmaktadır. Eğitim ve öğrenme süreçlerinin nitelikli olarak devamlılığının sağlanması için gerek ülkelerin gerekse okulların bütçe planlarında yetenek göçünün önlenmesine yönelik çalışmalar yer almalıdır. Modelin diğer dış kaynaklarından olan kültürel eğitim sermayesi ve sosyal eğitim sermayesi kapsamında ise toplumların yaklaşımları ve ihtiyaçları çerçevesinde düzenlemeler incelenmektedir. Kültürel sermaye ile eğitimde hedeflere ulaşabilmek için gerekli ve etkili değerler sistemi, toplumsal kurallar, kalıplar ve modeller ile birlikte yapılandırılmaktadır (Ziegler vd., 2013). Toplumları da etkileyen değerler uzun vadede değilse bile değişim gösterebilmektedir. Örneğin ülkemizde göç olgusu eğitimi iki yönlü etkilemektedir. İlk az gelişmiş ülkelere gelen anadili Türkçe olmayan göçmenler ve sığınmacılar diğer sistemlerde olduğu gibi eğitim sistemine de dışarıdan dâhil olmaya çalışmaktadırlar. Diğerleri ise ülke vatandaşı olarak eğitimi desteklenen nitelikli iş ve zihin gücünün daha gelişmiş ülkelere göç etmesidir. Bu çalışmanın amacı olan yetenek göçünün önlenmesi hedefinin bir kültürel sermaye değeri taşıdığı göz önünde bulundurulmalıdır. Sosyal eğitim sermayesi kapsamında ise tüm eğitim programı paydaşları yer almaktadır (Ziegler vd., 2013). Öğretmen, danışman, mentör gibi destekleyici kişiler ile birlikte özellikle vakıf gibi kurum ve kuruluşların destekleri önemli olmaktadır. Bu çalışmanın amacı doğrultusunda üstün yetenekli öğrencilere yol gösteren ve yeteneklerine yön vermesi amacıyla ülkemizde yaşayan uzman, bilim insanı, doktor, sanatçı vb. kişilere önemli görevler düşmektedir. Üstün yeteneklilerin eğitimlerini hedefleyen vakıf ve kurumların ise yetenek göçünü önlemeye yönelik çalışmalar yapması ve yaygınlaştırması önem taşımaktadır. Örneğin beyin cerrahı ve akademisyen Türker KILIÇ alanında uluslararası ödüllere sahip olmakla birlikte ülkemizde doktor adayı öğrencilerini ve bilim insanlarını

destekleme konusunda da çalışmalar yapmaktadır. Einstein ve Russell'ın fikir babalığını yaptığı Dünya Sanat ve Bilim Akademisine (WAAS) ülkemizden kabul alan 8. bilim insanı ve ilk beyin cerrahı olan Türker (2021a); *“Bu sevincimden daha fazlası ancak (ümit ederim ki) öğrencilerimden birinin Nobel alması olabilir.”* ifadesiyle öğrencilerini desteklemekte ve motive etmektedir.

Değerler Eğitimi

Ülkemizde üstün yeteneklilerin eğitimlerinde akademik alan gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla çok yönlü programlar uygulanmaktadır. Akademik alan desteğinin sosyal-duygusal ve toplumsal alanlarda da sağlanması bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Son dönemlerde örgün eğitimde de ilgi gören değerler eğitimi kapsamında karakter gelişimi eğitimlerine önem verilmektedir. Alanyazında ülkemizde yürütülen çalışmalarda çeşitli edebi eserlerin ve çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi çalışmaları ve bunların analizleri ile karşılaşılmaktadır. Bu çalışmalarda öne çıkan değerlerin saygı, sevgi ve yardımseverlik, dayanışma, cesaret, merhamet, alçak gönüllülük, milli, manevi, ahlaki değerler, aile birliğinin önemi, nezaket değerleri, farklılıklara saygılı olma, çalışkanlık, sağlıklı olma, temizlik, çevreyi koruma ve doğayla birlik olma, dünya barışı olduğu görülmektedir (Gözler vd., 2020). Aristo'nun eğitimde esas amaç edindiği erdemlere dikkat çeken (Kömür, 2021) bu amaçları iki grup altında sıralamaktadır:

1. Zihni erdemler: Bilim, bilgelik, güzel sanatlar, pratik kavrayış vb.
2. Ahlaki erdemler: Cesaret, ölçülülük, cömertlik ve her şeyden önce hakseverlik vb.

Aristo'dan günümüze erdemlilik, erdemli olma, erdem eğitimi gibi konular akademik birikimin destekleyicisi ve yön vericileri olmuşlardır. Döneme, topluma, kültüre göre ihtiyaçların düzenlenmesi gerekse de bireysel ve toplumsal ahlak her daim belirleyici olmuştur. Üstün yeteneklilerde değerler eğitiminin kazandırılmasına yönelik çalışmalarda ise belirtilen genel değerlerin kazanımları ile birlikte yeteneklerin geliştirilmesi, yararlı olabilecek alanlara yönlendirilmesi, yeteneklerin devamlılığı gibi alanlarda katkı sunması amaçlanmaktadır. Değerler eğitimi ve karakter gelişimi programlarının yürütülmekte olduğu ancak yetersizliği dikkat çekmektedir (Kurnaz & Şentürk Barışık, 2020). Belirtilen programlar ağırlıklı olarak meslek seçimi ve kariyer planlama amacına yönelik geliştirilmektedir. Üstün yeteneklilerde gözlemlenen erken ahlaki gelişimin, arkadaşlık ilişkileri gibi en yakın çevresinden savaş gibi dünya genelini ilgilendiren konularda duyarlılık ile ortaya çıktığı bilinmektedir (Silverman, 1994).

Ölçülebilir değerlerin belirlenmesine yönelik ilk çalışmanın geliştirilmesi ile elde edilen çalışmada değerler teorik/bilimsel, ekonomik, sosyal, estetik, politik, etik boyutları altında incelenmektedir (Allport vd., 1960). Bu çalışmanın ortaya çıkma kaygısı olan “yetenek göçü” ya da “beyin göçü” olarak ifade edilen göçlerin, kalıcı hale dönüşmesi ise esasen ülkemizde üstün yeteneklilerin eğitimindeki aksaklığın, belirtilen değerler boyutlarındaki eksiklik ile ilişkisini doğrudan ortaya koymaktadır. Şöyle ki sıralanan altı boyut incelendiğine “etik” değer boyutunun eğitim programlarına dâhil edilmeye çalışıldığı ancak onun da ahlaki/dini değerler ile sınırlı kaldığı dikkat çekmektedir. Bu bağlamda vatandaş olma, toplumsal değerler, toplumsal fayda, toplumsallık gibi milli değerler de bu eğitimler kapsamında yer almalıdır.

Kılıç (2021b) birey-toplum etkileşimine dayalı olarak yeni yaşam kültürünü açıklamakta ve “yaşamdaşlık” kavramını kullanmaktadır. Bunu zihnin “yaprak” olmaktan çıkıp, “ormanın” bağlantısallığı içine yerleşmesi olarak tanımlamaktadır. Yaprak-orman metaforu ile yaprağın, ormanı kendisi için var olduğu hissine kapılmaması, esasen “yaprağın” kendisinin “orman” için var olduğu gerçekliğini anlaması gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu metafor ile bireylerin yaşamın bir parçası olarak ve bu yaşam için, bu yaşam ağı için var olduğu anlayışı ve kabulünü ifade edilmektedir. Metafor ile desteklenen yaşamdaşlık kültürünün üstün yetenekli bireylerin de dâhil olması gereken bir anlayış olduğu görülmektedir. Bireylerin sahip oldukları üstün potansiyelinin, yeteneğinin yaşadıkları toplum için var olduğu anlayışına ilişkin farkındalığa gereksinim duyulmaktadır. Bu da değerler eğitimi kapsamında geliştirilebilmesi hedeflenen değerler arasında yer almalıdır.

Sonuç

“Beyin göçü” olarak adlandırılan eğitilmiş bireylerin göçlerinin kalıcı göçe dönüşmesi ve ülkemizden göç eden birey sayısının artışı, devlet politikası çalışmalarına işaret etmektedir. Çok yönlü çalışılması gereken bu olgunun siyasi, iktisadi, eğitim gibi birçok ayağı bulunmaktadır. Eğitimde erken müdahale ayağında ise ortaöğretim seviyesindeki üstün yetenek potansiyeli olan bireylerin eğitimi yer almaktadır. Ülkemizde eğitim olanaklarının da sınırlılığı ön görüldüğünde yetenek göçü bağlamında üstün yeteneklilerin eğitimi ve eğitim politikaları önemi ve aciliyeti dikkat çekmektedir.

Diğer özel eğitim grupları değerlendirildiğine dezavantajlılık bu gruplara özgü olmakta, üstün yeteneklilik ise bir avantaj olarak görülmektedir. Elbette üstün yetenekliler bireysel olarak avantajlara sahiptirler ve avantajlı grupta yer almaktadırlar. Ancak bireysel üstün yetenek avantajının ülkemiz için de avantaja dönüşebilmesi için yetenekli bireylerin diğer

ülkelere göçlerinin engellenmesi gerekmektedir. Aksi durumda bu avantajlar bireysel olarak kalmaya devam ederken, bireylerin göç ettikleri ülkeler için avantaj sağlayabilecek ülkemize dezavantaj olarak yansiyacaktır. Hem üstün yetenekli bireyin kaybı hem de ülkenin bireye yatırımları bakımından kayıplar olacaktır.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler

Yetenek/beyin göçünün eğitimde erken müdahalesine yönelik eğitim alanında ve araştırmalar kapsamında yapılması ön görülenler bu çalışmanın amacını, alanyazını ve önerilerini birlikte oluşturmaktadır. Dolayısıyla sıralanan öneriler çalışmanın bütünü ile birlikte değerlendirilmelidir.

Eğitim-Öğretim Programlarına Yönelik Öneriler

1. Beyin göçünün önlenmesine yönelik olarak eğitim politikaları düzenlenmelidir.
2. Beyin göçü milli kalkınma stratejisi kapsamında yer almalıdır.
3. İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde -Değerler Eğitimi- dersleri beyin göçünün önlenmesi doğrultusunda yapılandırılmalıdır.
4. Lisans düzeyinde toplumsal kalkınma hedefli dersler eklenmelidir.
5. Üstün yeteneklilerin eğitimleri toplumsal değerler ve ihtiyaçlar doğrultusunda yapılandırılmalıdır.
6. Bilim insanlarının hayatları yol gösterici olarak incelenmelidir.

Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. İlköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki mevcut -Değerler Eğitimi- derslerinin içerikleri incelenmelidir.
2. İlköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki mevcut -Değerler Eğitimi- derslerine ilişkin öğrenci-öğretmen görüşleri incelenmelidir.
3. Toplumsal kalkınma temasına ilişkin kazanımlar oluşturulmalıdır.
4. Ülkemizdeki mevcut üstün yeteneklilerin eğitimlerine yönelik çalışmaların etkililiği incelenmelidir.

Kaynakça

- Allport, G. W., Vernon, P. E., & Lindzey, G. E. (1960). *Study of values: A scale for measuring the dominant interests in personality*. Boston: Houghton Mifflin.
- Çitil, M. (2018). Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitimi politikalarının değerlendirilmesi. [Özel sayı] *Milli Eğitim Dergisi*, 47(1), 143-172.
- Docquier, F., & Rapoport, H. (2006). The brain drain. *New Palgrave Dictionary of Economics*, 1-8.

- Gözler, A., Haskuş, A., Ayhan, B., Karşlı, E., & Akın, Z. (2020). Değerler eğitimi kapsamında hazırlanan bilimsel çalışmaların farklı değişkenler göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 224-241. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.677048>
- Kaçar, G. (2016). *Türkiye’de beyin göçü ve tersine beyin göçü olgularının değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Osmangazi Üniversitesi.
- Kanlı, E. (2021). *Özel yeteneklilerin özellikleri*. Retrieved from http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/12144346_OZEL_YETENEK_VE_BYLSE_M.pdf on August 10.
- Kılıç, T. (2021a). [@turkerkiloc]. (2021, December 16). *Dünya Sanat ve Bilim Akademisine (WAAS) seçildim* [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/turkerkiloc/status/1471468379357724675>
- Kılıç, T. (2021b). *Yeni bilim: bağlantısallık, yeni kültür:yaşamdaşlık*. Ayrıntı Bilim Yayınları.
- Kömür, E. (2021). Özel yetenekli bireylerin eğitiminde tarihsel gelişim. Retrieved from http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/12144346_OZEL_YETENEK_VE_BYLSE_M.pdf on August 10.
- Kurnaz, A., & Şentürk Barışık, C. (2020). Üstün zekâlı öğrencilerde değerler eğitimi, değerler eğitimine ilişkin sorunlar ve çözüm önerileri. [Özel sayı] *Yeni Türkiye Dergisi*, 11(6), 84-98.
- Kurtulmuş, N. (1992). Gelişmekte olan ülkeler açısından stratejik insan sermayesi kaybı: Beyin gücü. In *Journal of Social Policy Conferences* (No. 37-38, pp. 205-221).
- Leana-Taşçılar, M. Z. (2014a). Developing excellence in gifted children: adaptation of actiotope model of giftedness for Turkey. *Journal for the Education of the Young Scientist and Giftedness*, 2(1), 18–32.
- Leana-Taşçılar, M. Z. (2014a). Prof. Dr. Albert Ziegler ile üstün yetenekliler eğitimi hakkında görüşme. *Genç Bilim İnsanı Eğitimi ve Üstün Zekâ Dergisi*, 2(2), 98-100.
- MEB, 2022. MEB, Bilem sayısında hedefini aştı. Retrieved from <http://orgm.meb.gov.tr/www/meb-bilem-sayisinda-hedefini-asti/icerik/1993> on June, 3.
- Moon, S. M., & Roselli, H. C. (2000). Developing gifted programs. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 499-521). Oxford, UK: Elsevier Science Ltd.
- Sak, U. (2014). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri* [Giftedness: Characteristics, identification, education]. (4. baskı) Vize Yayıncılık.
- Sak, U., Ayas, M. B., Sezerel, B. B., Öpengin, E., Özdemir, N. N., & Gürbüz, Ş. D. (2015). Türkiye’de Üstün Yeteneklilerin Eğitiminin Eleştirel Bir Değerlendirmesi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 5(2), ss.110-132.
- Silverman, L. K. (1994). *The Moral Sensitivity of Gifted Children and The Evolution of the Society*. <http://search.epnet.com/direct.asp?an=9501205368&db=aph>

- Sternberg, R. J. (2005). The WICS model of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 327-342). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2000). *Teaching for successful intelligence*. Arlington Heights, IL: Skyline.
- Sternberg, R. J. (2021). A new model of giftedness emphasizing active concerned citizenship and ethical leadership that can make a positive, meaningful, and potentially enduring difference to the world. In R. J. Sternberg & D. Ambrose (Eds.) *Conceptions of Giftedness and Talent* (pp. 407-424). Palgrave Macmillan, Cham.
- TÜİK, 2020. *Uluslararası göç istatistikleri*. Retrieved from <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Uluslararası-Göç-Istatistikleri-2019-33709> on May, 10, 2022.
- Yalçın, C. (2004). *Göç Sosyolojisi*. Anı Yayıncılık.
- Ziegler, A. (2005). The actiotope model of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.) *Conceptions of giftedness*, (2nd ed., pp.411-436). Cambridge University Press
- Ziegler, A., Vialle, W., & Wimmer, B. (2013). The actiotope model of giftedness: An introduction to some central theoretical assumptions. In S. N. Phillipson, A. Ziegler & H. Stoeger (Eds.), *Exceptionality in East Asia: Explorations in the actiotope model of giftedness* (pp. 1-17). London: Routledge.
- Yılmaz, E. A. (2019). Uluslararası beyin göçü hareketleri bağlamında Türkiye'deki beyin göçünün durumu. *LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 220-232.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/euljss/issue/52064/679373>

Çocuklar İçin Felsefe ile Empati Becerisini Geliştirme

Halime Benan DAL

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

ksrbnn@yahoo.com

Derya ARSLAN ÖZER

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

ksrbnn@yahoo.com

Özet

Çocukların benmerkezci yaklaşımdan sıyrılmaya başladıkları, sosyal çevrelerinin farkına vardıkları ilkökul döneminde bir takım sosyal becerileri kazanmaları gereklidir. Yardımlaşma, duyarlı olma, sabretme, saygı duyma, diğer olasılıkları düşünme ve olaylara farklı açıdan bakabilme yetilerini de içinde barındıran ‘empati’ günümüz çocuklarında eksikliği hissedilen ve geliştirilmesi gereken bir beceridir.

Bu araştırmanın amacı ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin ‘Çocuklar İçin Felsefe’ yaklaşımı ile empati becerilerinin nasıl geliştirileceğini ortaya koymaktır. Düşünme ve iletişim becerileri bağlamında yapılan empati çalışması için gerçek sınıf durumuna odaklanması uygun olduğundan eylem araştırması türlerinden ‘uygulama odaklı eylem araştırması’ diğer bir ismi ‘tartışma odaklı eylem araştırması’ kullanılması uygun görülmüştür.

Çalışma grubunu Burdur il merkezinde öğrenim gören 13 kız, 13 erkekten oluşan 26 ilkökul ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler, 2021-2022 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde toplanmıştır. Araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden gözlem, araştırmacı günlükleri, ses kayıtları, metin örnekleri, videolar ve uyarıcı görsellerden yararlanılmıştır. Veriler içerik analizi yaklaşımı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin güvenilirliğini artırmak için doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Öğrencilerin empati becerilerinin geliştiği görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre ileride yapılacak çalışmalarda farklı gruplar ile çalışılabilir.

Anahtar Kelimeler: Farklı düşünme becerileri, Yaratıcı düşünmeyi geliştirme, Sorgulayan çocuklar, Eylem araştırması, Çocuklarla felsefe, Empati.

Abstract

It is necessary for children to gain some social skills during the primary school period, when they start to get rid of their egocentric approach and become aware of their social environment. Empathy, which includes the ability to help, be sensitive, be patient, respect, think about other possibilities and look at events from a different perspective, is a skill that is lacking in today's children and needs to be developed.

The aim of this research is to reveal how to develop empathy skills of primary school sophomores with the 'Philosophy for Children' approach within the scope of free activity and Turkish lessons. In the research, action research was chosen with the thought that an interactive environment in which ideas can lead to each other would be nurturing for research and because the research topic could be integrated with the curriculum. Since it is appropriate to focus on the real classroom situation in order to develop empathy in the context of thinking and communication skills, it was deemed appropriate to use 'practice-oriented action research', another name, 'discussion-oriented action research', which is one of the types of action research.

The study group consists of 26 primary school second grade students, 13 girls and 13 boys, studying in the city center of Burdur. The data obtained within the scope of the research were collected in the second semester of the 2021-2022 academic year. In the research, observation, researcher diaries, audio recordings, text samples, videos and stimulating visuals were used from qualitative data collection methods. The data were analyzed using the content analysis approach. Direct quotations are included to increase the reliability of the data.

It has been observed that students' empathy skills have improved. According to the results of the research, it is possible to work with different groups in future studies.

Keywords: Differential thinking skills, Developing creative thinking, Questioning children, Action research.

Giriş

Çocuklar için sosyal çevrenin karmaşıklaşmaya başladığı ilkökul döneminde iletişim problemlerinin arttığını, çocukların birbirleriyle ilişkilerinde bencil davranışlar sergilediğini, arkadaşlık ve saygı kavramlarını içselleştiremediğini gözlemlemekteyiz. İlkokul çağındaki öğrencilere verilecek empati eğitiminin, yaşam boyu onlara gerekli olan iletişim becerilerinin kalitesini arttıracığı düşünülmektedir (Gemci, 2012).

Rogers'a (1983) göre empati, bireyin karşısındakinin duygu ve düşüncelerini doğru şekilde anlaması, hissetmesi ve bu durumu karşıya iletmesi süreci olarak tanımlanır. Dökmen'e (2016) göre, bir insanın kendisini karşısındakinin yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi süreci olarak tanımlanan empati, sınıfımda eksikliğini hissettiğim ve çocukların iletişim becerileri üzerinde etkili olacağına inandığım yetilerden biridir.

Araştırmacılar empati becerilerini farklı tanımlamaktadır. Bu çalışmada empatinin bileşenleri Bouton'ın (2016) vurguladığı şekilde: 'bilişsel, duygusal ve davranışsal' boyutlar olarak incelenmiştir. Bu bileşenlerin ilk basamağı olan bilişsel anlamda empati, bireyin karşısındakinin hislerini anlamaya, neleri düşünüyor olabileceğine dair yönelik çabasıdır diyebiliriz. Bilişsel empati basamağının ardından gelen duyuşsal veya duygusal empati, karşıdakini yalnızca anlamak değil, onun gibi hissetmek ve karşıdakinin duygularına ortak olmayı kapsar. Empatik eğilim (empatik ilgi) basamağı ise bireyin bu duygu ortaklığını karşısındaki ile paylaşmasını, harekete geçmesini içeren davranışsal boyuttur. Bu davranışsal boyut empatinin tamamlanması, 'tam anlamlanması' sürecidir.

Empatinin bileşenlerinden de görüleceği üzere empati bireyin bilişsel, duyuşsal yönünü kullandığı bir beceridir. Miller ve De Haar (1997) yaptıkları araştırmada 2-8 yaş arası empati becerisi yüksek çocukların duygusal, bilişsel, davranışsal ve mizaç özelliklerini incelemişlerdir. Empati becerisinin çoklu bileşen özelliğine sahip olması, çocuklar için felsefe yaklaşımı ile geliştirilebileceğini göstermektedir. Akkocaoğlu Çayır'a (2021) göre çocuklar için felsefe, sınırları felsefe tarafından belirlenmiş bir içeriğe sahiptir. Bu içerik çocuklara sorgulama imkanı verir. Bu sorgulama süreci düşünme becerilerinden işbirliğine, kişisel gelişimden empati kurmaya kadar farklı ve zengin katkılar sunmaktadır (Akkocaoğlu Çayır, 2021, 49).

Lipman'a (2003) göre çocuklar için felsefe, çocukların, okullarda düşünme ve sorgulama kapasitelerini geliştirecek bir eğitim yaklaşımıdır. Çocuklarla Felsefe Eğitimi'nde çocukların birbirlerini daha iyi görüp yüz yüze etkileşimde bulunabilmeleri için çember şeklinde ya da at nalı biçiminde oturmaları tercih edilir (McCall, 2017, s.103). Ardından Gregory'nin (2008)

aşamalarına göre; uyarının sunulması, tartışılacak konu/kavram/ soruların belirlenmesi, sorgulama topluluğu, değerlendirme ve pekiştirici felsefi etkinlik ve uygulamalar çalışmaları yapılır.

Rehber rolündeki öğretmenin, çocuklara, dinleme ve tartışma kurallarını hatırlatmasının ardından uyarın sunulur (sınıfta ortaya çıkması muhtemel bir olay veya durum, çarpıcı bir fotoğraf, bir reklam filmi videosu vb.). Çocukların oluşturduğu soruları toparlayarak tahtaya yazan öğretmen önceden hazırlamış olduğu veya süreç içinde gelişen kendi sorularını da ekler ve sonrasında bu sorular arasından en çok hangilerinin elverişli ve tartışılması gerektiğine katılımcılarla birlikte karar verirler. Sorgulama topluluğu aşamasında seçilen soru ve sorunlar irdelenir.

Değerlendirme aşamasına gelindiğinde katılımcıların tüm sürece ilişkin görüşlerini paylaşması beklenir. Sürecin daha iyi ilerlemesi için yapılması gerekenler, katılımcıların birbirlerine karşı davranışları; derin düşünme, sorgulama ortamının kendilerine nasıl hissettirdiğine dair sorulara cevaplar aranır (Kayaalp, 2021). Pekiştirici felsefi etkinlikler olarak adlandırılan son basamakta ise tartışma sonrası oyun oynama, şiir yazma, resim çizme gibi etkinlikler yapılabilir.

Günümüzde öğrenen merkezli eğitim anlayışlarının benimsenmesiyle birlikte artık çocuğun düşünme becerilerini geliştirecek ve yaşama farklı açılardan bakmasını sağlayacak yaklaşımlar geliştirilmektedir (Köseoğlu ve Tümay, 2015). Küreselleşen dünya ve medya aracılığıyla oluşturulan sanal bir evrenle çevrelenen bugünün çocuklarında, istedik davranışları oluşturmak, var olan eğitim sistemi ile pek mümkün değildir (Direk, 2013). Çocukların empati becerisini kazanması ve içselleştirilmesi için eleştirel düşünme, akıl yürütme gibi süreçlerden geçmesi gerekmektedir. Bu süreçlerin sağlıklı şekilde tamamlanması için çocukların etkin öğrenen, öğretmenin ise düşündüren bir konumda olması gerekmektedir (Akkocaoğlu Çayır, 2021,s.28). Bu yaklaşımın temeli, çocukların grup içerisindeki diğer üyelerle yaptıkları felsefi tartışmalara dayandığı için, çocuklarda dinleme, saygı duyma, perspektif oluşturma gibi pek çok davranışın da gelişmesi muhtemeldir. Çocuklar için felsefenin, tüm bu duygusal, iletişimsel ve bilişsel becerilerinin gelişmesine katkı sağlayan bir öğretim metodu olması sebebiyle, modern öğrenme yaklaşımlarıyla da empati kavramıyla da doğrudan örtüştüğünü söyleyebiliriz.

Alanda empati ile ilgili yapılan birçok çalışma bulunmaktadır; bunların bir kısmı empati becerisini geliştirmek (Doğanay, 2019, Dökmen, 2019, Erken, 2009, Gemci, 2012, Kaya, 2019), bir kısmı da empatinin çeşitli değişkenlerle ilişkisini incelemek (Çelik, Çağdaş, 2010,

Kandemir Özdiñ, 2019) amacıyla yapılmıştır. Alanda çocuklar için felsefe ile ilgili yapılan çalışmalarda eylem araştırması kullanılmış, belirli bir ders seçilerek atölyeler hazırlanıp uygulanmıştır (Akkocaoğlu Çayır, 2015, Kayaalp,) Empati becerisinin, çocuklar için Felsefe Yaklaşımı ile çalışıldığı bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bahsedilen durumlardan hareketle bu çalışmanın problem cümlesi: ‘Çocuklar için felsefe yaklaşımı ile hazırlanan empati eylem planı, ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin empati becerilerini nasıl geliştirmektedir?’ olarak belirlenmiştir.

Alt Problemler

Öğrencilerin empati becerileri öğrencilerin cevaplarına ve araştırmacı gözlemlerine göre;

- 1.Eylem planı öncesi,
- 2.Eylem planı sürecinde,
- 3.Eylem planı sonrasında nasıldır? sorularına cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, eylem araştırması deseni benimsenmiştir ve araştırmacı aynı zamanda uygulayıcı konumundadır. Johnson (2015) eylem araştırmasını, gerçek okul ya da sınıf ortamında, uygulamayı geliştirmek amacıyla yapılan bir araştırma süreci olarak tanımlamaktadır. Uygulayıcının, uygulamanın içinde bir araştırmacı gibi sorun çözmesi sürecidir.

Bu araştırmada da düşünme ve iletişim becerileri bağlamında yapılan empati gelişimini sağlamak için gerçek sınıf durumuna odaklanılması uygun görülmüştür. Eylem araştırması türlerinden ‘uygulama odaklı eylem araştırması’ diğer bir ismi ‘tartışma odaklı eylem araştırması’ kullanılması uygun görülmüştür. Problemin tanımlanması, veri toplama, analiz ve geri dönüt, eylem planı (uygulama), değerlendirme ve izleme basamakları izlenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada 2021-2022 eğitim - öğretim yılında Burdur ilindeki bir devlet okulunda 2. sınıfa devam eden 13 kız 13 erkekten oluşan 26 kişilik öğrenci grubu, çalışma grubunu oluşturmaktadır. Etik kurallar gereği öğrenci isimleri Ö1, Ö2, Ö3 vb. şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, gözlem, empati konulu metinler ve öykü kitapları, uyarıcı görseller ve videolar, öğrenci değerlendirmeleri, araştırmacı günlükleri ve ses kayıtları kullanılmıştır. Kullanılan öykü kitapları, metinler, görseller ve videolar çocukların yaşına uygun olarak ve empati ile ilgili temel ve alt kavramları içerecek şekilde seçilmiştir.

Ses kayıtları araştırmacının bilgi kaçırmaması için alınmış, bu kayıtlar araştırmaya katkı sağlayan akademisyenler haricinde üçüncü kişiler ile paylaşılmamış ve uygulayıcının arşivinde tutulmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma için veliler, okul müdürlüğü ve çocuklar önceden bilgilendirilmiştir. P4C uygulamaları için uygun ortamı sınıfta sağlamak zor olacağından okulun bünyesinde yer alan ‘çok amaçlı salon’ bu araştırmada kullanılmak üzere düzenlenmiştir. Veriler 09/05/2022 ile 27/05/2022 tarihleri arasında, haftada üç saat, serbest etkinlikler (2 ders saati) ve Türkçe (1 ders saati) derslerinde toplanmıştır. Aşağıdaki tabloda planlar için ayrılan süre, uygulama tarihleri ve veri türleri bilgisi yer almaktadır.

Tablo 3.4. Araştırma süreci

Tarih	Yapılan Etkinlik	Süre	Veri Türleri
09.05.22	Etkinlik Planı-1	40'	Ses kayıtları, araştırmacı günlüğü
11.05.22	Etkinlik Planı-2	40'	Ses kayıtları
12.05.22	Etkinlik Planı-2	40'	Ses kayıtları
16.05.22	Etkinlik Planı-3	40'	Ses kayıtları
18.05.22	Etkinlik Planı-3	40'	Ses kayıtları
20.05.22	Etkinlik Planı-4	40'	Ses kayıtları
23.05.22	Etkinlik Planı-5	40'	Ses kayıtları
25.05.22	Etkinlik Planı-5	40'	Ses kayıtları
26.05.22	Etkinlik Planı-6	40'	Ses kayıtları, araştırmacı günlüğü

Verilerin Analizi ve Yorumlama

Eylem araştırmalarında analiz, sürecin başından sonuna yayılır ve süreklilik gösterir. Eylem araştırmalarında analiz, veri toplama ile eş zamanlı olarak yürütülür (Yıldırım ve Şimşek, 2008; Uzuner, 2005).

Araştırmacı, süreçte alınan ses kayıtlarını, etkinlik sonrası tuttuğu günlükleri bilgisayar ortamında yazıya aktarmıştır. Çocukların soru sorma kabiliyetleri, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri, dinleme becerileri ve empatik eğilim gösterip göstermedikleri konusundaki davranışları araştırmacı tarafından gözlenmiş, not edilmiş ve en son bütün veriler araştırmacı ve bir akademisyen tarafından birlikte tartışarak ve fikir yürüterek değerlendirilmiş ve araştırmacı tarafından yazıya geçirilmiştir. Yapılan içerik analizinde doğrudan alıntılara yer verilmiş, bu alıntılar araştırmacı tarafından yorumlanmış ve bu da çalışmanın güvenilirliğini artırmıştır.

Uygulama Ortamı

Eylem üzerinde ortamın etkisi olabileceğinden dolayı, eylem araştırmasının yürütüleceği ortamın ayrıntılı olarak betimlenmesi önemlidir (Mengi Us, 2019). Uygulama, ilkokulun zemin katta bulunan çok amaçlı salonunda yürütülmüştür. Sandalyeler daire şeklinde dizilerek uygulama öncesi hazır edilmiştir. Portatif tahtanın salonda bulunmadığı zamanlarda 65x100 boyutlarında kartonlar tahta olarak kullanılmıştır. Pencereleri yeterli olup, uygun miktarda ışıklandırma mevcuttur. Şekil 3’te ortam net bir şekilde sunulmuştur.

Şekil 3



Eylem Planı

Araştırmacı/sınıf öğretmeni sınıfındaki Öğrencilerin (çocukların) birbirlerine karşı sabırsız davrandıklarını, söz alıp konuşmadıklarını, birbirlerini dinlemediklerini bir süre gözlemlemiştir. Danışmanı ile bu konuyu tartıştıklarında, empati becerisinin geliştirilmesi

gerektiğine karar vermişlerdir. Bu kapsamda empati becerisinin çocuklar için felsefe atölyeleri ile geliştirilebileceği uygun bulunmuştur. Araştırmacı bu konu ile ilgili literatür taraması yapmış, konu ile ilgili eğitimlere katılmıştır. Türkçe ve Serbest etkinlikler dersinin kazanımlar gözden geçirilmiş ve empati becerisi ile ilgili kazanımlar belirlenmiştir. Kazanımlardan yola çıkarak empati becerisi ile ilgili atölye hazırlanmış ve uzman görüşü almıştır. Hazırlanan atölyeler, 2021-2022 bahar döneminde 3 haftalık bir sürede gerçekleştirilmiştir. Veriler 09/05/2022 ile 27/05/2022 tarihleri arasında, haftada üç saat uygulanmıştır. Aşağıda verilen tabloda her etkinlik planında yer alan kazanımlara ve kullanılan uyaran türlerine dair, uygulama yapılan derse ve uygulama tarihlerine dair ilgili bilgiler sunulmuştur.

Tablo 3.7. Etkinlik planları ile ilgili bilgiler

Kazanımlar	Uyaran Türleri	Uygulama Günü ve Dersi
Dinleme stratejilerini uygular. Hazırlıksız konuşmalar yapar. Kendi davranışları sonucunda karşısındakinin ne hissedeceğine dair tahminde bulunur. Arkadaşlık kurmanın önemini ve gerekliliklerini fark eder.	Öykü	09.05.22-Türkçe dersi
Bireysel farklılıklara saygı duyar. Okulda iletişim kurarken kendini anlaşılır ve açık bir dille ifade eder. Kendisinden farklı düşünen, farklı görünen bireylere karşı anlayışlı olur.	Öykü	11.05.22- Serbest etkinlik 12.05.22- Serbest etkinlik
Okulda arkadaşlarıyla oyun oynarken kurallara uyar. Kuralların varlığının ardındaki sebebi anlamak için çabalar. Kuralların sadece kendine göre değil herkese uyacak şekilde oluşturulması gerektiğini bilir.	Öykü	16.05.22-Türkçe dersi 18.05.22-Serbest etkinlik
Yakın çevresindeki yardıma ihtiyaç duyan insanlara karşı duyarlı olur. Etrafındakilere karşı duyarlı olur. Farkındalığını geliştirerek karşısındakini anlamaya çalışır.	Görsel Uyaran Karikatür ve fotoğraf	20.05.22-Serbest etkinlik
Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. Bir başkasında gördüğü ve yanlış bulduğu davranışı hemen eleştirmek yerine karşısındakini anlamaya çalışarak bu davranışın altında yatan sebepleri anlamaya çalışır.	Video	23.05.22-Türkçe dersi 25.05.22-Serbest etkimlik
Dinleme stratejilerini uygular. Kendisinden farklı düşünen, farklı görünen bireylere karşı anlayışlı olur.	Öykü	26.05.22- Serbest etkinlik

Araştırmacı

Araştırmacı sınıf öğretmeni yedi yıllık deneyime sahiptir, aynı zamanda Sınıf Eğitimi alanında yüksek lisans eğitimine devam etmektedir. Araştırmacı P4C (philosophia for children veya philosophia with children), yani çocuklar için felsefe alanında sertifikalı eğitimlere katılmıştır. Araştırmacı, çocuklar için felsefe alanında çalışmalar yürütmektedir.

Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik

Eylem araştırmalarında geçerlik ve güvenilirlik oluşturulması deneysel araştırmalardan farklı bir yapıdadır (Johnson, 2015). Araştırmacı inanılır ve güvenilir veriler toplamak için ses kayıtları almış ve bunları defalarca dinleyip bilgisayar ortamında yazıya geçirmiştir. Veri toplama sürecinde farklı kaynakların kullanımına özen gösterilmiş (öykü, görsel, video vb.) ve veri çeşitliliği elde etmiştir. Yapılan bu ses dökümlerinden elde edilen verilere ilişkin doğrudan alıntılara yer vermiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde alt problemler yapılan etkinliğin süreci, öğrencilerden alınan alıntılarla ve araştırmacı günlüğü ile açıklanmıştır.

Birinci Alt Problem İle İlgili Bulgular

Öncelikle çocukların empatinin hangi basamağında olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu ilk etkinliğin aynı zamanda son etkinlik olarak da kullanılarak yapılan tüm uygulamaların empati gelişimi üzerine katkısının daha net ortaya çıkması planlanmıştır.

Örnek diyaloglar:

Öğretmen: Sizce burada bir sorun var mı? Varsa nedir paylaşır mısınız?

Ö16: Bir arkadaşın diğerinden farklı olduğu için oynatmaması.

Ö11: Arkadaşını dışlaması.

Ö15: Deniz atının üzgünlüğü oynatmadıkları için.

Ö10: Şıpşıp'ın üzülmesi.

Ö24: Şıpşıp'ın Topiş'i oynatmadığı için kendini boşlukta hissetmesi.

Buradaki sorunu Topiş'in gözünden bakarak ifade eden tek öğrenci Ö15'dir. Ö11 metnin dışında kalarak dışardan bir gözle yorum yapmış, Ö10 ve Ö24 ise öyküde Topiş'i dışlayan Şıpşıp ile bağ kurarak Şıpşıp'ın sonradan hissettiği pişmanlık duygusuna değinmişlerdir.

Öğretmen: Siz de bu anlatılanlardan yola çıkarak soru sorabilir misiniz bizlere?

Ö18: Mesela arkadaşımızı oynatmadığımız zaman ne hisseder?

Ö23: Topiş'i neden oyuna almamışlar?

Burada üretilen yalnızca iki soru vardır. Bunlardan birisi kendi hayatıyla bağlantı kurarak soru soran Ö18'in sorusudur ki bu Ö23'in sorusuna göre daha empati odaklı bir sorudur, Ö23'in sorusu ise daha çok metni anlamaya yönelik bir soru olarak görülebilir.

İlk etkinlikten sonra araştırmacının yazdığı günlük aşağıda sunulmuştur.

'Bugün öğrencilerimle ilk uygulamamı yaptım. Bir başlangıç etkinliği olarak tasarladığım planımı uygulama ortamında belirlediğim süre içerisinde tamamladım. Çocuklar uygulamaya karşı oldukça ilgililerdi. Farklı bir ortamda, kendi düşüncelerini özgürce ifade edebildikleri bu etkinlikte öğrenciler dinleme kurallarına uyma konusunda da daha özenliydi. Hiç söz hakkı almayan öğrenciler vardı. Sunulan uyaranda esas anlatılmak istenen fikri, çocukların bir kısmı doğru bir şekilde ifade ederken bir kısmı hikayedeki farklı ayrıntılara takılı kaldılar. Çocuklardan Topiş ile bağ kurarak role bürünmeleri beklenirken, onların daha çok metindeki olayı değerlendirdikleri, kendi yaşantılarıyla bağlantı kuramadıklarını gözledim. Gönderimli cevaplar istediğimde yani savundukları fikrin 'çünkü' süni istediğimde genelde empatiden uzak dışarıdan bir gözle gerekçelendirmeler yaptılar ve açıklamada yetersiz kaldılar. Genel anlamda çocukların yorumlarının beklentimin üstünde olduğunu ancak role giremediklerini verdikleri cevaplarla tam bir empati kuramadıklarını gözlemledim. Duygusal zekasının yüksek olduğunu düşündüğüm birkaç öğrenci ise ilk uygulama olmasına rağmen kendi arkadaşlıklarından örnekler vererek, empati kurulması gereken kahramanı benimseyip onun ağzından konuşarak en azından bilişsel empati basamağında gibi görünmektedirler.

Dersin sonunda yapılan değerlendirmede bazı çocuklar bir fikre katılıp katılmadıklarını belirtirken uygulama esnasındaki belirttikleri ilk fikirlerden uzaklaştılar. Ayrıca çocuklardan bazıları değerlendirme esnasındaki ifadeleri anlayamadı ve dayanaklandırmada yetersiz kaldılar. Uygulamanın genel değerlendirmesinde ise çocukların mutlu olduklarını bir sonraki etkinlik için sabırsızlandıkları gözlemledim.'

Öğrencilerin bu ilk atölye çalışmasına heyecanla katılmaları, etkinlik süresince dinleme kurallarına riayet etmeleri ve ilgilerinin dağılmaması araştırmacıyı olumlu etkilemiştir. Araştırmacı, çocukların söz almaktan çekinmelerini ise bu tarz bir etkinliğe ilk kez katılmalarından dolayı olduğunu düşünmüştür. Araştırmacının amacı sonraki etkinliklerde daha çok öğrencinin söz hakkı alması için onları yüreklendirmek ve çocukların atölye çalışmalarında kendilerini rahat ve güvenli hissedecekleri ortamı geliştirmek olmuştur.

İkinci Alt Problem İle İlgili Bulgular

Etkinlik Planı- 2 ile 'Bireysel farklılıklara saygı duyar.' ve 'Okulda iletişim kurarken kendini anlaşılır ve açık bir dille ifade eder.' kazanımlarının yanında empati ile doğrudan ilgili olarak

'kendisinden farklı düşünen, farklı görünen bireylere karşı anlayışlı olur.' kazanımlarının geliştirilmesi hedeflenmiştir. İki bölümden oluşan bir hikâye okunmuş, çocukların birinci bölüm ve ikinci bölüm sonunda fikirleri sorulmuştur.

Çocuklar sorgulama ve tartışma basamaklarında kendini ifade ederken çoğu zaman öğretmenin açıklayıcı yorumlarına ihtiyaç duymuşlardır. Hikâyeyi günlük hayatla ilişkilendirememişlerdir. Öğrencilerin sorgulama esnasında fikirlerini söylerken dayanaklandırma konusunda da yetersiz kaldıkları, fikirlerini açıklarken role bürünemediklerinden zaman zaman alakasız sebepler sundukları gözlenmiştir.

Soru üretme konusunda çocuklar ilk etkinliğe göre daha cesur ve istekli olarak altı yedi soru üretmişlerdir. Sorulara nitelik açısından ve tartışmaya uygunluğu açısından bakıldığında orta düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Örnek diyaloglar:

Öğretmen: Haydi siz de soru üretin bakalım.

Ö25: Kırpık neden arkadaşlarına şey yapıyordu, immm kötü davranıyordu?

Ö14: Çünkü onlar Kırpık'ın dans etmesine izin vermiyordu. Ama aslında bizim kararımız dans edebiliriz kendi kendimize.

Öğretmen: Siz Kırpık'sınız, dans etmeyi seviyorsunuz ama arkadaş grubunda size dans edemeyeceğiniz söylense ne hissederdiniz?

Ö23: Üzülürdüm , ordan ayrılırdım yeni arkadaşlar bulurdum.

Ö26: Gider kendime yeni arkadaşlar bulurdum onlar benimle sonra oynamak istediklerinde o zaman da ben onları katmazdım oyuna.

Ö10: Onlarla arkadaş olmaya çalışırdım, üzülürdüm.

Öğretmen: Peki nasıl bir çözüm bulurdun?

Ö10: Imm?... (Bilmiyorum mimiği.)

Öğretmen: Kırpık'ın ve arkadaşlarının bu durumu çözmesinin bir yolu olmalı? N'apmalı? Çözüm ne olmalı?

Ö7: Öğretmenim, özür dilerdim ve arkadaş olmak için dansı bırakıp onlarla oyuna katılmak için her şeyi yapardım.

Öğretmen: Peki bizi farklı kılan yeteneklerimizi özelliklerimizi terk etmek doğru mu?

Ö26: Onlar yokken dans edebilirsiniz, onlar varken dans etmemelisiniz. (Role tam anlamıyla bürünememiş, benimsenmemiş bir cümle.)

Öğretmen: Neden peki?

Ö26: Çünkü hem yeteneğimi kaybetmezdim hem arkadaşlarımı rahatsız etmemiş olurum.

Burada çocuklar, sorun olarak fark ettikleri durumlara karşı çözümler bulmaktansa pasif kalmayı, vazgeçmeyi veya uzaklaşmayı seçmişlerdir ve bazı olumsuz çözümler de sunmuşlardır. Çocuklar için felsefenin ilkelerinden biri olan en az hasarla sorun çözme becerisinin burada henüz gelişmediği görülmektedir. Fikirlerinin sebeplerini çoğunlukla öğretmen sorduktan sonra açıklamışlardır.

Etkinlik Planı-3 ile çocukların ‘Okulda arkadaşlarıyla oyun oynarken kurallara uyar.’ kazanımının yanında, ‘kuralların varlığının ardındaki sebebi anlamak için çabalar ve kuralların sadece kendine göre değil herkese uyacak şekilde oluşturulması gerektiğini bilir.’ kazanımlarını edinmesi beklenmiştir. Hazırlık aşamasında çocukların oyunda, okulda veya evde uymak zorunda oldukları kurallar olup olmadığı soruldu. Bu kuralların niçin var olduğu, niçin uymak zorunda oldukları hakkında fikirleri alındı.

Ardından ‘Kumkurdu - Çikolatalı Pasta’ hikayesinin ilk kısmı okunmuş ve plandaki sorular sorulmuştur.

Örnek Diyalog

Kurallara uymak kolay mı zor mu?

Ö10: Zor çünkü evdeki oyuncakları kardeşimin dağıttığı oyuncakları toplamak zor.

Peki okuldaki kuralların olması iyi mi kötü mü?

Ö8: İyi, kural olmasaydı mesela susma kuralı olmasaydı başımız şişebilirdi.,

Kurallar neden var sizce? Oyundaki kurallar, okuldaki kuralları düşünün. Kurallar gerekli mi?

Gereksiz mi?

Ö24: Gerekli. Mesela bir saklambaç oynarken biri ebeye başkalarının yerini söylerse o zaman herkes oyundan çıkabilir. Öyle yapa yapa çok az oyuncu kalır ve canları sıkılır.

Ö22 : Gerekli çünkü kurallara uymazsak bir yerlerimize zarar gelebilir.

Öğretmen: Peki bunlar sizin sadece kendinizi ilgilendiren sebepler. Kuralların varlığı başkaları için de önemli midir? Bu açıdan kuralların iyi mi kötü mü olduğunu değerlendirelim.

Ö16: Bence iyidir mesela okula sert top getirirsek herkes zarar görebilir.

Çocuklar başta kuralların, sadece kendileri için alındığına dair sebepler sunarken tartışıkça aslında kuralların herkes için olduğunu, düzeni sağladığını ve kuralların birlikte alınması gerektiğini kavramış görünmektedir. Etkinliğin sonunda çocukların kurallar üzerine fikir yürüttükleri, empati kazanımlarına ve hayat bilgisi kazanımlarına ilişkin olarak da kendilerine arkadaşlarına katkı sağladıkları düşünülmektedir.

Etkinlik Planı-4’te çocuklara çarpıcı üç görsel uyaran sunularak, çocuklardan görsellerdeki olayların öncesini ve sonrasını tahmin etmeleri, görseldeki durumun nasıl ve niçin oluşmuş

olabileceği üzerine ve görselde sunulan olayın sonuçlarının nasıl olabileceği üzerine fikir üretmeleri beklenmiştir.

Örnek Diyalog:

Öğretmen: Karşımızdakinin durumunu düşünmeden hareket edersek ne olabilir?

Ö14: Mesela birisi yüzmeyi biliyor, birisi bilmiyor. Birisi çağırırsa gel yarışalım diye, öteki de giderse yüzmeye bilmediği için yarışı kaybedebilir, boğulabilir. Diğeri pişman olabilir.

Ö4: Mesela böyle sen araba sürmeyi biliyorsun ama o ise bilmiyor. Gel hadi araba sür diyor ona ama o bilmiyor. Yani kazaya sebep olabilir, kendi hasar alabilir.

Buradaki cevaplardan çocukların durumu kavradığı ve günlük hayatla bağlantı kurarak benzer senaryolar yaratabildikleri, çoklu bakış açısı geliştirmeye başladıkları gözlemlenmektedir. Çocukların birbirlerinden aldıkları cesaret ve etkileşimleri bu etkinliklerde örnek durum oluşturma ve uyarılma yapmalarına imkân sağlamıştır. Çocukların derin ve özenli düşünme yoluyla kurdukları cümleler araştırmacının, amacına uygun bir yolda ilerlediğini göstermektedir.

Etkinlik Planı-5'te empati ile ilgili kısa bir video izletilmiştir. Videonun sonunda yaptıkları açıklamalardan anlaşılan ise bu video ile çocukların duyuşsal empati basamağına sağlam bir adım attıklarıdır. Kuşun hissettiklerini, köpeğin pişmanlığı ve üzünlüğünü kendi cümleleriyle güzel bir şekilde ifade etmişlerdir.

Örnek Diyalog:

Öğretmen: Videoda sevmediğiniz, hoşunuza gitmeyen şey nedir? Buraya kadar izlediğiniz videoda gördüğünüz sorun nedir?

Ö5: Kuşun suçu var. Kuş gelip alıyor solucanları balıkçı onun yüzünden köpeğe kızıyor.

Ö16: Balıkçının bilmeden kızması sorun bence.

Öğretmen: Peki köpek haklı mı sizce kızmakta?

Ö15: Köpeğin kızması birazcık yanlış olabilir öğretmenim. Belki de o kuş günlerdir aç.

Öğretmen: Peki siz köpeğin yerinde olsanız ne hissederdiniz?

Ö11 : Ben kızardım benden izinsiz bir şey alırlarsa tabi ki kızarırım.

Ö1 : Ben kızardım çünkü bana emanet edilmiş.

Ö16 : Kızardım çünkü hem bana emanet edilmiş yani hem de izinsiz aldı. Hadi bir tane aldı diyelim hadi neyse. Leylek yüzünden bir de biz kızıyor balıkçı.

Ö26: Bir tane verirdim sonra bir daha gelme derdim.

Örnek Diyalog:

Öğretmen: Evet Ö26 çok güzel bir soru köpek kuşun getirdiği balıkları görünce nasıl hissetmiş olabilir?

Ö18: Artık herkese yardım etmeliyim diye düşünürdüm öğretmenim, yani o da böyle düşünmüş olabilir.

Çocuklar cümle kurarken burada role girebilmişler ve direk kendi hislerini anlatır gibi söz hakkı almışlardır. Çocukların empatinin boyutunu derinleştirdiklerini, daha içselleştirebildikleri söylenebilir. Ayrıca soru üretebilme anlamında da çocukların daha nitelikli sorular sorabildiği gözlenmiştir.

Üçüncü Alt Problem İle İlgili Bulgular

Bu aşamada, uygulamanın en başında yapılan etkinliği tekrar uygulayarak çocukların fikirlerindeki değişimleri ve kendini ifade biçimlerinin gelişimini daha net gözlemlemek hedeflenmiştir. Çocukların ilk etkinlikte verdiği cevaplara ve yorumlarına bakarak bu kez daha çok role bürünebildiklerini, daha anlayışlı yorumlar getirebildiklerini, farklılıklara daha olumlu yaklaşabildikleri gözlenmiştir. Kendi düşüncelerini ifade ederlerken daha açıklayıcı bir tutum takındıkları ve sebeplere dayandırmada kendilerini geliştirdikleri gözlenmiştir. Soru üretirken daha çok kişi söz hakkı almış, duygu ve düşünceleri irdeleyen sorular sorabilmişlerdir.

Örnek Diyalog:

Öğretmen: Sorularınızı alalım ve cevaplayalım kimler soru hazırladı bakalım?

Ö17: Şıpşıp ve arkadaşları Topiş'in yerinde olsalar ne yaparlardı?

Ö9: Şıpşıp Topiş'i oyuna almayınca Topiş'in aklından ne geçmiş?

Ö23: Siz olsaydınız Topiş'i oyuna alır mıydınız?

Burada sorulan soruların ilk etkinliğe göre sayıca ve yapıca niteliği artmıştır. Yukarıda aktarılan örnek diyaloglardan da çocukların empatinin duyuşsal boyutuna geçtikleri ve role girebildikleri görülmektedir.

Etkinlik sonunda araştırmacının yazdığı günlük aşağıda sunulmuştur.

'Bugün son atölye çalışmamızı gerçekleştirdik. İlk uygulamadan bu yana çocuklarda gözlediğim değişimler şunlar oldu:

Birbirlerini dinlemede daha saygılı davranmaya başladılar. Fikirlerini açıklama konusunda daha özgüvenli ve istekli hale geldiler. İlk etkinliklerde kurdukları cümleler daha sığ, genel geçer şekilde devam ettirilirken, son etkinliklere doğru cümleleri daha samimi bir hal almıştır. Öyle ki video etkinliğinde Ö18'in videodaki 'köpeğin kuşa yardımının karşılıksız kalmayışını' içselleştirdiği, kurduğu şu cümleden çok net belli olmaktadır: 'Artık herkese yardım etmeliyim diye düşünürdüm öğretmenim, yani o da böyle düşünmüş olabilir.'

Yapılan çalışmaların çocukların ilgisini çektiğini, amaca hizmet ettiğini düşünmekteyim. Nadir olarak dağılmalar yaşasak da çocukların çoğunlukla aktif olarak etkinliğin içinde olduklarını söyleyebilirim. Empatinin davranışsal boyutunu gözlemlemek için zaman gerekse de bu konuda bir farkındalık oluştuğunun da kanısındayım. Bu farkındalığın mutlaka olumlu dönüşümleri, davranışları geliştireceğini düşünüyorum.'

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bulgularına göre sonuçlar ortaya konulacak ve ilgili literatüre bağlı olarak tartışma yapılacaktır. Son kısmında araştırmacılara, uygulayıcılara ve program yapıcılara önerilerde bulunulacaktır.

Sonuç

1. Araştırmacı tarafından uygulanan çalışmalar sonucu çocukların birbirlerini dinlerken daha saygılı oldukları, farklı görüşlere ve yeni bilgilere karşı daha açık oldukları gözlenmiştir.
2. Çocuklar duygu ve düşüncelerini ifade ederken gerekçelerle destekleme konusunda gelişim göstermişlerdir.
3. Yorum yapabilme, tahmin yürütme, farklı bakış açıları geliştirme, eleştirel gözle bakabilme becerileri gelişmiştir.
4. Role bürünme ve duyguyu hissetme anlamında empati becerilerini geliştirerek duyuşsal boyutta empati becerisine bir adım atmışlar, empati ile ilgili farkındalıkları artmıştır.

Tartışma

Bu araştırma kapsamında öğrencilerin daha saygılı, hoşgörülü ve yardımsever davranışlar sergiledikleri gözlenmiştir. Nitekim Erken'in (2009) empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin empati beceri düzeyi düşük olan öğrencilere göre daha hoşgörülü, anlayışlı, yardımsever ve sabırlı davranışlar sergiledikleri görüşü gözlenen bu davranışlar ile örtüşmektedir.

Araştırmada kullanılan hikâye, video, görsellerin ilgi çekici olmasına, çocukların düzeyine ve konuya uygun seçilmesine özen gösterilmiştir. Özellikle uyaranların fotoğraf ve video olarak çeşitlendirildiği etkinliklerde çocukların daha ilgili oldukları görülmüştür. Balun da (2008) görsel sununun yöntem ve teknik olarak öğretim sürecine dâhil edildiğinde, öğrencilerin derse karşı ilgilerini arttığını ve motivasyonlarının yüksek olduğunu belirtmektedir.

Çocuklar için felsefenin amaçlarından olan özenli düşünmeyi sağlamak için araştırmacı süreç boyunca 'başkalarının duygu, düşüncelerine saygılı olunması gerektiğini' hatırlatmış,

etkinliklerin konusunun empati ile ilgili olmasından dolayı da yöntem ve ulaşılmak istenen hedef davranışları arasında mükemmel bir uyum yakalamıştır. Akkocaoğlu (2015) yapmış olduğu eylem araştırmasında felsefenin sorun çözme, karşısındakinin görüşlerini anlamaya çalışmak, farklı çözüm yolları düşünmek gibi birçok katkısının olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bu araştırma ile empati becerisini geliştirmede bir yöntem olarak ilk kez uygulanan ‘Çocuklar için felsefe’ yönteminin empati becerisini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür.

Öneriler

Bu bölümde araştırmada ulaşılan bulgulara dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik şu öneriler sunulabilir:

1. Öğrencilere kazandırılmak istenen, sınıf içi eksikliği hissedilen olumlu davranışların geliştirilmesi için çocuklar için felsefeden yararlanılabilir.
2. Benzer bir çalışmaya aileler de dahil edilerek süreçte ailelerin duygu ve düşünceleri, çocuklardaki ve kendilerindeki değişimleri değerlendirmeleri beklenebilir.
3. Empatinin, toplumun huzur içinde yaşaması için gerekliliği ve iletişimin temel taşlarından biri olduğu düşünülürse benzer bir program, eğitimin her kademesindeki öğrenciler için yeniden planlanabilir.

Kaynaklar

- Akkocaoğlu Çayır, N. (2021). *Öğretmenler için çocuklarla felsefe (p4c) rehberi*. Ankara:Pegem Akademi.
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2015). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr>.
- Balun, H. (2008). *İlköğretim I. kademedeki uygulanan görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının türkçe öğretiminde kazanımlara ulaşmadaki etkililiği (Bingöl-Elazığ-Diyarbakır örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Bariso, J. (2018). *Farklı empati yaklaşımları nasıl geliştirilir?(Understanding the three types of empathy can help you build stronger, healthier relationships)*.<https://bccturkey.com/>.(inc.com üzerinden) sayfasından erişilmiştir.
- Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Journal of Computer and Education Research*,1(2),65-89. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jcer/issue/18614/196496>.
- Bouton B. (2016). Empathy research and teacher preparation: benefits and obstacles. *State Dergisi*, 25(2), 16-22.

- Çelik, E., Çağdaş, A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 24-38.
- Direk, N. (2013). *Filozof çocuk*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Doğanay, T. (2019). *Hayat bilgisi derslerinde görsel öyküler aracılığıyla empatiyi geliştirmek: bir eylem araştırması*(Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr>
- Dökmen, Ü. (2019). Empati kurma becerisi ile sosyometrik statü arasındaki ilişki. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*,20 (1),183-207. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001059.
- Dökmen, Ü. (2016). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Remzi Kitabevi. Gorard, S., Siddiqui, N. ve See, B. H. (2017). Can Philosophy for Children“improve primary school attainment?. *Journal of Philosophy of Education*, 51(1), 5-22. <https://dro.dur.ac.uk/19358/>.
- Elliot, J. (1991), *Action Research for Educational Change*. Open University Press. Buckingham.
- Erken, M. (2009). *Empati becerisinin ahlaki davranışlar üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Gemci, H. (2012). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerine uygulanan etkili iletişim ve empatik beceri eğitiminin öğrencilerin iletişim ve empatik becerilerine etkisinin incelenmesi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (47–80). Cambridge University Press. <https://psycnet.apa.org/record/1987-98639-004> sayfasından 19.03.22 tarihinde erişilmiştir.
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı*. (Çev. Edt. Y. Uzuner ve M. Özten Anay) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kandemir Özdiñç, N. (2019). *Sibling bullying and peer bullying relations to empathy, moral disengagement, problem solving, and parental acceptance-rejection* (Doktora Tezi).<https://open.metu.edu.tr/> .
- Karakaya, Z. (2006). Çocuk felsefesi ve çocuk eğitimi Children’s philosophy and education kinderphilosophie und kinderausbildung, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 1(4), 23-36.
- Kaya, M. (2019). Çocuk edebiyatı eserlerinin 7. Sınıf öğrencilerinin empati becerisinin gelişimine etkisi (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr>.
- Kayaalp, M. (2021). *İlkokul 2. Sınıf Türkçe dersinde çocuklar için felsefe eğitimi uygulamaları*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr>.
- Köseoğlu, F. ve Tümay, H. (2015). *Fen Öğretiminde Yapılandırıcılık ve Yeni Öğretim Yöntemleri*. (s 1-40). Ankara: Palme Yayıncılık.

- Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 425-433.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Pres.
- McCall, C. C. (2017). *Düşünmeyi dönüştürmek-İlk ve orta sınıflarda felsefi sorgulama*. (Çev. Edt. K. Gülenç ve N.P. Boyacı). Ankara: Nobel Yayınları
- Mete, S., Gerçek, E. (2005). PDÖ yönetimiyle eğitim gören hemşirelik öğrencilerinin empatik eğilim ve becerilerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 9(2), 11-17.
- Miller, P.A. ve De Haar, M.A.J. (1997). Emotional, cognitive, behavioral, and temperament, characteristics higher empathy child. *Motivation and Emotion*, 21(1), 109-125.
- Rogers, C.R., (F.Akkoyun, Çev.) (1983). Empatik olmak değer anlaşılmamış bir varoluş şeklidir. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16, (103-104).
- Strayer, J. (1995). Verbal and facial measures of children's emotion and empathy, *Journal of Experimental Child Psychology*.59, 299-316.
- Uzuner, Y. (2005). Beş makale: Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 1-12.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*.(7. Baskı.) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EK 1: ETKİNLİK PLANI- 1 (Ön-Son etkinlik)**Ders:** Türkçe**Sınıf Düzeyi:** 2**Süre:** 40'**Kazanım:**T.2.1.8. Dinleme stratejilerini uygular.**T.2.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar.****Kendi davranışları sonucunda karşısındaki kişinin neler hissedeceğine dair tahminde bulunur.****Arkadaşlık kurmanın önemini ve gerekliliklerini fark eder.****Araç - gereçler:** Empati kavramı içeren bir öykü kitabı. (Bu plan için 'Japon Balığı Şıp Şıp' adlı kitap kullanılmıştır.), renkli sticky not kağıtları.**Yöntem / Teknik:** Küçük grup tartışması, A mı B mi?, Gönderimli Kartlar (Burada kullanılan 'A mı B mi' tekniğinde, Nihan A. Çayır'ın 'Öğretmenler için P4C Rehberi' adlı kitabından yararlanılmıştır.)**Hazırlık:** Öğrenciler çember şeklinde oturtulduktan sonra kolaylaştırıcı yani öğretmen de çembere dahil olacak şekilde oturur. Dinleme kurallarından bahseder. 'Neden buradayız sizce?' gibi dikkat çekme soruları sorar, tahminleri dinler. Ardından bir hikâye okuyacağını, dikkatle dinlemeleri gerektiğini hatırlatır.**Uyarının sunulması:** Japon Balığı Şıp Şıp adlı hikâye okunur veya youtube üzerinden dinlenir. 18. Sayfaya kadar olan kısım okunduktan veya dinlendikten sonra:

- Bu hikâyede sizce bir sorun var mı? Varsa ne? Sorusuna cevaplar aranır. Verilen cevapların ardından hikâyenin devamı okunur veya dinletilir.

Sorgulama: Bu basamakta biten hikâye ile ilgili çocukların kolaylaştırıcı tarafından sorulan sorulara verdiği cevaplar ve kendi ürettikleri sorular öğretmen tarafından tahtaya yazılır.

Kolaylaştırıcı açma soruları ile süreci başlatır. Çocukları da soru sormaları için cesaretlendirir.

- Birinin sizden farklı görünmesi, farklı konuşması, farklı düşünmesi kötü müdür?

- Sınıfa yeni gelen arkadaşlarınıza karşı öyküdeki gibi davrandığınız oldu mu?

- Bu hikâyede Topiş nasıl hissetmiş olabilir?

- Bu hikâyede Şıp Şıp nasıl hissetmiş olabilir?

En son, hangi soruların tartışılması gerektiğine çocuklarla birlikte karar verilerek seçilen sorulara cevaplar aramak için tartışma basamağına geçilir.

Tartışma: Çocukların ve kolaylaştırıcının sorularına cevap aranır. İlk aşamada çocukların da kendilerini daha rahat ifade edebilmesi için A mı B mi tekniği kullanılarak süreç kolaylaştırılır.

Bu tekniğe göre öğretmen çocukların cevaplarına yönelik olarak:

- Sürekli aynı kişilerle mi oyun oynamak keyiflidir yoksa yeni kişiler tanıyıp onlarla oynamak mı keyiflidir?
- Bir ortama yeni birinin gelmesi iyi midir yoksa kötü mü?
- Oyun oynarken, arkadaşlık kurarken size benzeyen biri mi sizden farklı biri mi olmalı?

Değerlendirme: Burada kolaylaştırıcı çocuklara renkli sticky kağıtlardan dağıtır. Çocuklara hikâye ile ilgili çeşitli duygu ve düşünce durumlarını yansıtan cümleler kurar. Çocuklar söylenen düşünceye katılıp katılmadıklarını kendilerine dağıtılan kağıtlara yazarak gönderimli bir şekilde yani 'çünkü'sünü bir cümleyle açıklayarak dayanaklandırır.

- Şıp Şıp ve arkadaşları ilk başta Topiş'i oyuna almamakta haklılar.
- Topiş kendisi gibi deniz atlarıyla oynamalıydı.
- Topiş' in üzülmesini gerektirecek bir durum yoktu.

İlköğretim Okullarında Dağıtımçı Liderliğin Örgütsel Stres ile İlişkisi

Hamza ARIK

Milli Eğitim Bakanlığı

Hamzarik@hotmail.com

Çağlar ÇAĞLAR

Adıyaman Üniversitesi

Özet

Amaç: Bu çalışmada İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin uygulamış olduğu dağıtımçı liderlik davranışı ile öğretmenlerin yaşamış oldukları örgütsel stres arasındaki ilişki düzeyini araştırmayı amaçlamaktadır. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışı ve öğretmenlerin yaşamış oldukları stres düzeyleri incelenmektedir.

Yöntem: İlişkisel tarama modelinde yürütülen bu çalışma 2021-2022 eğitim- öğretim yılında Adıyaman il genelindeki ilköğretim okullarındaki görevli öğretmenlerle yürütülmüştür. Araştırmanın veri toplama aracı olarak “dağıtımçı liderlik envanteri” ve “örgütsel stres kaynakları ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın veri analizi SPSS paket programı ile yapılmıştır. İki kategoriye sahip demografik değişkenlere göre ölçek ve alt boyutlarına ilişkin puanların karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi, en az üç kategoriye sahip demografik değişkenlerin ölçek ve alt boyutlarına karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi kullanılmıştır. Ölçekler arasında ilişki Pearson korelasyon ile incelenmiştir.

Bulgular ve Sonuç: İlköğretim okullarındaki okul müdürleri yüksek düzeyde dağıtımçı liderlik göstermektedir. İlköğretim okullarındaki öğretmenler orta düzey stres yaşamaktadırlar. Cinsiyet ile örgütsel stres arasında, yaş ile hem dağıtımçı liderlik ve örgütsel stres ölçeğinin üretim boyutunda, branş olarak dağıtımçı liderlik arasında, öğrenim durumu ile örgütsel stres arasında ve okuldaki öğretmen sayısı ile dağıtımçı liderlik ve örgütsel stres ölçeğinin bir boyutunda anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır. Dağıtımçı liderlik ile örgütsel stres arasındaki korelasyon düşük düzeyde ve negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Öneriler: MEB tarafından dağıtımçı liderlik ile ilgili politikalar belirlenip yaygın hale getirilebilir. Ortaokul kademesindeki okul müdürlerine dağıtımçı liderliğin artırılması ile ilgili hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir. Araştırmacılara yönelik olarak da bu çalışma ilköğretim kademesinde çalışılmış olup farklı araştırmacılar tarafından ortaöğretim kademesinde yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, İş stresi, Paylaşılan liderlik, İlkokul, Ortaokul

Abstract

Problem Statement and Purpose: Distributed leadership behavior in primary schools applied by school principals the relationship between the organizational stress that teachers have experienced is important. According to the perceptions of teachers, school principals' distributor leadership behavior aims to the level of relationship between the organizational stress experienced by teachers.

Method: This study carried out in the relational screening model in the 2021-2022 academic year, it was carried out with teachers in primary schools in Adıyaman province. As the data collection tool of the research distributed leadership inventory and Organizational Stress Resources Scale ”was used. The data analysis of the research was performed with SPSS package program. According to demographic variables with two categories t test, demographic variables with at least three categories one-way analysis of variance (ANOVA) method has been used. The relationship between the scales was examined by Pearson correlation.

Findings and results: School principals in primary schools show a high level of distributor leadership. Teachers in primary schools experience intermediate stress. with gender. Among the organizational stress, with age In the production dimension of the distributor leadership and organizational stress scale. With branch variable between the distributed leadership, With education status, Among the organizational stress and With the number of teachers at school A significant relationship has emerged in one dimension of distributor leadership and organizational stress scale. With distributor leadership the correlation between organizational stress is low and There is a significant relationship in a negative direction.

Research and Practice: With the distributor leadership by the Ministry of National Education Related policies can be determined and made widespread. For researchers, this study has been studied in primary education and can be carried out by different researchers in secondary education level.

Keywords: *Teacher, Job stress, Share leadership, Primary school, Secondary school*

Giriş

Küresel dünyanın gelişmesiyle beraber toplumda çeşitli sorunlar ortaya çıkmaktadır. Özellikle 21. yüz yılın sorunu ve hastalığı olarak karşılaşılmış olduğumuz stres, bütün sektör ve çalışma alanlarının maruz kaldığı bir sorun olmaktadır (Halitoğlu ve Akpınar,2022). Okul ortam olarak stresin en yoğun yaşandığı ortamların başında gelmektedir. Hem İlköğretim hem de ortaöğretim de çalışan öğretmenler yoğun stres altında kalmaktadırlar (Aslan ve Çeçen,2007). Öğretmenlerin okul ortamında kalmış oldukları bu stresin örgütsel kaynakları bulunmaktadır. Okullar belirli hedef ve amaçları olan ve bu hedef ve amaçları gerçekleştirmeyi amaçlayan örgütlerdir. Bu hedef ve amacı yerine getirirken öğretmenler birçok stres kaynakları ile karşıya kalmaktadırlar. Okul yöneticilerinin tutum ve davranışı, ast-üst çatışmaları, okulda demokratik bir ortamın olmaması hususlarında öğretmenler stres yaşamaktadırlar (Aydın,2016). Aslan Bakır (2018)'a göre de öğretmenler ücret yetersizliği ve statülerinin düşük olması ve yetkilerinin yetersiz olması durumları ile ilgili stres yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin yaşamış oldukları bu olumsuz öğeler öğretmenleri etkilemektedir.

Okullar belirlenmiş olan hedef ve amaçlara ulaşma sürecinde okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları liderlik davranışları önemlidir. Okul yöneticilerinin bu liderlik davranışları öğretmenlerin yaşamış olduğu stres ile ilişkilidir (Halitoğlu ve Akpınar,2022). Okul yöneticisinin uygun liderlik davranışı sergilemesi öğretmenin yaşamış olduğu stresin azalabileceğini belirtmektedir (Shahin ve Neseer,2011). Yöneticilerin sergileyeceği liderlik biçiminin; destekleyici, yetkinin dağıtıldığı ve iş birliğinin yoğun olması beklenir (Smith ve Riley,2012). Okul yöneticisinin liderliği dağıtımını sağladığı ve iş birliğini merkeze alması önemlidir.

Liderliğin dağıtıldığı, iş birliğinin yüksek düzeyde olduğu, takım ve ekip ruhunun yüksek derecede olduğu liderlik yaklaşımı bizi dağıtımcı liderliğe götürmektedir. Dağıtımcı liderlik, okullarda tek bir lider yerine liderliği okulun tümüne yayan ve böylece sosyal bir etkileşim ortaya koymaktadır (Bolden, Petrov ve Gosling,2009). Dağıtımcı liderliğin uygulandığı okullarda öğretmenlerin stres düzeyi azalmaktadır (Rabindrang, Bing ve Yin,2014). Dağıtımcı liderliğin uygulandığı okullarda takım, işbirliği ve güven ortamının oluşması beklenmektedir.

Okul örgütünde herkese lider olma imkânı tanıyan dağıtımçı liderlik yaklaşımının öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri üzerinde ki ilişki araştırılmaya değer görülmektedir. Bu çalışma, Türk Milli Eğitim sisteminin en önemli aktörlerinden olan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışı ile öğretmenlerin yaşamış olduğu örgütsel stres arasında ki ilişkiyi araştırmayı amaçlamaktadır. Bu genel amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını ne düzeyde uyguladıklarına yönelik algılarının düzeyi nedir?
2. Öğretmenlerin, örgütsel strese yönelik algıları ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarına ve örgütsel strese yönelik algıları,
 - Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - Yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - Branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - Öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - Okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını ne düzeyde uyguladıklarına yönelik algıları ile örgütsel strese yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını veya düzeyini belirlemeyi amaçlamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni 2021-2022 eğitim- öğretim yılında Adıyaman İl genelinde bulunan resmi ilkokul (2949) ve ortaokullarda (4054) görev yapan toplam 7003 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem seçiminde ise basit seçkisiz örneklem yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örneklem yöntemi, oluşturulan evren içerisinde örneklem biriminin örneklem alındığı yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2019). Araştırmanın örneklemini ise bu yöntem ile seçilen 660 öğretmen oluşturmaktadır.

Tablo 1*Demografik Değişkenlere Göre Dağılım*

Demografik	Grup	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	388	58,8
	Kadın	272	41,2
Yaş	21-25 yaş	72	10,9
	26-30 yaş	87	13,2
	31-35 yaş	145	22
	36-40 yaş	137	20,8
	41-45 yaş	130	19,7
	46 ve üzeri	89	13,5
	Branş	Sınıf Öğretmeni	279
Branş Öğretmeni		381	57,7
Kıdem	0-5 yıl	135	20,5
	6-10 yıl	174	26,4
	11-15 yıl	123	18,6
	16-20 yıl	120	18,2
	21 ve üstü	108	16,4
Çalışma Süresi	1-5 yıl	437	66,2
	6-10 yıl	158	23,9
	11-15 yıl	44	6,7
	16-20 yıl	21	3,2
Eğitim Düzeyi	Lisans	606	91,8
	Lisansüstü	54	8,2
Öğretmen Sayısı	15 ve altı	219	33,2
	16-30	206	31,2
	31-45	185	28
	46 ve üzeri	50	7,6
Toplam		660	100

Veri Toplama Araçları

Dağıtımçı liderlik envanteri, ilköğretim okullarında çalışan okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını ölçmek için Hulpia ve arkadaşları tarafından (2009) yılında geliştirilen ve Özdemir (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan Dağıtımçı liderlik envanteri kullanılmıştır. Dağıtımçı liderlik envanteri Liderlik fonksiyonu ve liderlik ekibi olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçeklerin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları sırasıyla; liderlik fonksiyonu alt ölçeği güvenilirlik katsayısı .96 ve okul liderlik ekibi güvenilirlik katsayısı ise .98 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerler dağıtımçı liderlik envanteri ölçeğinin güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır (Özdemir, 2012). Bu araştırmada da Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı liderlik fonksiyonunda 0,951 ve liderlik ekibinde ise 0,955 bulunmuştur.

Örgütsel stres kaynakları ölçeği, Pehlivan'ın (1993) geliştirmiş olduğu altı alt boyut ve 35 maddeden oluşan “örgütsel stres kaynakları” ölçeği kullanılmıştır. Örgütsel stres kaynakları ölçeğinin Pehlivan (1993) tarafından test tekrar test yöntemiyle hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı .87 bulunmuştur. Araştırmamızda ise Cronbach Alpha katsayısı ise .90 bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Veri analizi SPSS 22 programıyla yapılmıştır. Hatalı girilen veriler düzeltilerek veri kontrolü yapılmıştır. Ölçek puanlarının normalliginde çarpıklık ve basıklık değerleri kullanılmış olup bu değerler -1 ile +1 arasında ise normal dağılım özelliği gösterir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Demografik değişkenlere ilişkin dağılım ve örgütsel stres ile liderlik ölçeği puanlarına ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir. İstatiksel analizler için parametrik yöntemler kullanılmış ve gerekli varsayımları kontrol edilmiştir. İki kategoriye sahip demografik değişkenlere göre ölçek ve alt boyutlarına ilişkin puanların karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi, en az üç kategoriye sahip demografik değişkenlerin ölçek ve alt boyutlarına karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi kullanılmıştır. Ölçekler arasında ilişki Pearson korelasyon ile incelenmiştir. Yapılan tüm istatiksel analizler .05 anlamlılık düzeyi ya da %95 güven aralığında test edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Tablo 2

Dağıtımçı Liderlik Davranışları Uygulamalarına Yönelik Algı Düzeyi

Ölçek Puanları	En Küçük	En Büyük	Ortalama	ss	Düzye
Müdür Liderlik Fonksiyonu	1,38	4,92	3,84	0,81	Yüksek
Liderlik Ekibi	1,1	4,8	3,72	0,87	Yüksek

Dağıtımçı liderlik ölçeği için ölçek puanları maddelerin toplamıyla elde edilmiş olup müdür liderlik fonksiyonu 1,38-4,92 ve liderlik ekibi 1,1-4,8 aralığında elde edilmiştir. Liderlik ölçeği puan ortalaması en yüksekten sırasıyla müdür liderlik fonksiyonu (3,84) (yüksek) ve liderlik ekibi (3,72) (yüksek) düzeyde elde edilmiştir. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler okul müdürlerinin liderlik fonksiyonun liderlik ekibinden daha yüksek olduğunu düşünmektedirler.

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Tablo 3

Öğretmenlerin Örgütsel Strese Yönelik Algı Düzeyi

Ölçek Puanları	En Küçük	En Büyük	Ortalama	ss	Düzye
Görev Yapısı	1,44	4,67	2,76	0,57	Orta
Yetke Yapısı	1	4,88	2,88	0,74	Orta
Üretim Yapısı	1	5	2,91	0,81	Orta
Kümeleşme Yapısı	1	5	2,71	0,72	Orta
Rol Yapısı	1	5	2,27	0,86	Az
Kültürel Yapısı	1	5	2,93	0,67	Orta
Örgütsel Stres (toplam)	1,29	4,63	2,79	0,53	Orta

Öğretmenlerin stres kaynakları alt boyutlar içinde ortalaması en yüksekten düşüğe doğru sıralandığında; kültürel yapı (2,93), üretim yapısı (2,91), yetke yapısı (2,88), örgütsel stres(toplam) (2,79), görev yapısı (2,76), kümeleşme yapısı (2,71) ve rol yapısı ise (2,27) olarak elde edilmiştir. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler “orta düzey” stres yaşamaktadırlar. Öğretmenler rol yapısı boyutu dışında tüm boyutlarda orta düzey stres yaşamaktadırlar

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarına ve örgütsel strese yönelik algıları;

Tablo 4

Dağıtımçı Liderlik ile Örgütsel Stresin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Yapılan T-testi Analiz Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	ss	t	p
Müdür Liderlik Fonksiyon	Erkek	388	3,89	10,28	1,962	0,05
	Kadın	272	3,76	11,03		
Liderlik Ekibi	Erkek	388	3,75	8,75	1,13	0,259
	Kadın	272	3,67	8,69		
Görev Yapısı	Erkek	388	2,78	0,57	1,128	0,26
	Kadın	272	2,73	0,58		
Yetke Yapısı	Erkek	388	2,87	0,75	-0,438	0,662
	Kadın	272	2,90	0,72		
Üretim Yapısı	Erkek	388	2,84	0,82	-2,577	0,010*
	Kadın	272	3,01	0,79		
Kümeleşme Yapısı	Erkek	388	2,69	0,72	-1,051	0,294
	Kadın	272	2,75	0,72		
Rol Yapısı	Erkek	388	2,31	0,88	1,653	0,099
	Kadın	272	2,20	0,82		
Kültürel Yapısı	Erkek	388	2,92	0,67	-0,622	0,534
	Kadın	272	2,95	0,66		
Örgütsel Stres Toplam Puan	Erkek	388	2,78	0,53	-0,614	0,539
	Kadın	272	2,81	0,52		

* $p < .05$

Öğretmenlerin cinsiyetine göre müdür liderlik fonksiyon ($t_{(658)}=1.962$, $p > .05$), liderlik ekibi ($t_{(658)}=1.13$, $p > .05$) alt boyutları ve dağıtımçı liderlik ($t_{(658)}=1.65$, $p > .05$) Ölçeğine ilişkin puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.

Öğretmenlerin cinsiyetine göre üretim yapısına ilişkin stres kaynakları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir ($t_{(658)}=-2.577$, $p < .05$). Kadın öğretmenlerin üretim yapısına ilişkin stres kaynakları puanları ortalaması erkeklere göre daha yüksektir. Örgütsel

stresin diğer alt boyutları ile toplam ölçek puanları arasında cinsiyete göre anlamlı fark yoktur ($p>.05$).

Tablo 5

Dağıtımçı Liderlik ile Örgütsel Stresin Yaş Değişkenine Göre Farklaşım Farklaşmadığına Yönelik Yapılan Anova testi Analiz Sonuçları

	Yaş	N	Ortalama	ss	F	Fark(LCD)
Müdür Liderlik Fonksiyon	21-25 yaş	72	4,16	0,62	2,777*	1 ile 2,3,4,5,6
	26-30 yaş	87	3,80	0,76		
	31-35 yaş	145	3,80	0,83		
	36-40 yaş	137	3,82	0,84		
	41-45 yaş	130	3,74	0,89		
	46 ve üzeri	89	3,89	0,80		
Liderlik Ekibi	21-25 yaş	72	4,00	0,64	1,76	
	26-30 yaş	87	3,65	0,87		
	31-35 yaş	145	3,70	0,88		
	36-40 yaş	137	3,69	0,86		
	41-45 yaş	130	3,67	0,93		
	46 ve üzeri	89	3,72	0,92		
Görev Yapısı	21-25 yaş	72	2,70	0,56	0,756	
	26-30 yaş	87	2,82	0,51		
	31-35 yaş	145	2,80	0,62		
	36-40 yaş	137	2,79	0,62		
	41-45 yaş	130	2,71	0,52		
	46 ve üzeri	89	2,74	0,58		
Yetke Yapısı	21-25 yaş	72	2,90	0,69	1,954	
	26-30 yaş	87	2,98	0,65		
	31-35 yaş	145	2,86	0,78		
	36-40 yaş	137	3,00	0,75		
	41-45 yaş	130	2,78	0,76		
	46 ve üzeri	89	2,77	0,74		
Üretim Yapısı	21-25 yaş	72	2,97	0,84	3,265*	2 ile 5
	26-30 yaş	87	3,11	0,79		
	31-35 yaş	145	2,98	0,80		

	36-40 yaş	137	2,93	0,82	
	41-45 yaş	130	2,80	0,78	
	46 ve üzeri	89	2,69	0,81	6 ile 1,2,3,4
Kümeleşme Yapısı	21-25 yaş	72	2,75	0,71	1,426
	26-30 yaş	87	2,82	0,66	
	31-35 yaş	145	2,71	0,77	
	36-40 yaş	137	2,77	0,76	
	41-45 yaş	130	2,66	0,75	
	46 ve üzeri	89	2,58	0,59	
Rol Yapısı	21-25 yaş	72	2,23	0,89	0,713
	26-30 yaş	87	2,35	0,93	
	31-35 yaş	145	2,27	0,81	
	36-40 yaş	137	2,33	0,94	
	41-45 yaş	130	2,17	0,80	
	46 ve üzeri	89	2,28	0,78	
Kültürel Yapısı	21-25 yaş	72	3,00	0,66	0,403
	26-30 yaş	87	2,96	0,67	
	31-35 yaş	145	2,91	0,69	
	36-40 yaş	137	2,95	0,75	
	41-45 yaş	130	2,90	0,63	
	46 ve üzeri	89	2,88	0,57	
Örgütsel Stres Toplam Puan	21-25 yaş	72	2,80	0,52	2,015
	26-30 yaş	87	2,89	0,49	
	31-35 yaş	145	2,80	0,56	
	36-40 yaş	137	2,85	0,54	
	41-45 yaş	130	2,72	0,52	
	46 ve üzeri	89	2,69	0,49	

1:21-25 yaş, 2:26-30 yaş;3:31-35 yaş; 4:36-40 yaş; 5:41-45 yaş; 6:46 üzeri yaş

* $p < .05$

Öğretmenlerin yaşlarına göre dağıtımçı liderlik alt boyutlarında elde edilen ölçek puanlarının karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlerin yaşlarına göre müdür liderlik fonksiyonu ($F_{(5,654)}=2.77, p<.05$) ilişkin puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir. Ancak liderlik ekibi alt boyutu için öğretmenlerin yaşlarına

göre istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($F_{(5,654)}=1.76$, $p>.05$). Yapılan LCD çoklu karşılaştırma testi sonucunda; liderlik fonksiyonunda ölçeğinde 21-25 yaş aralığındaki öğretmenler ile 25 yaş ve üzerindeki tüm gruplarda yer alan öğretmenler arasında liderlik fonksiyon puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir ($p<.05$). 21-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin müdür liderlik fonksiyonu ve dağıtımcı liderlik ölçeği puan ortalamaları 25 yaş ve üzerindeki öğretmenlerden daha yüksektir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre üretim yapısına ilişkin stres kaynakları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir ($F_{(5,654)}=3.265$, $p<.05$). Örgütsel stresin diğer alt boyutları ile toplam ölçek puanları arasında cinsiyete göre anlamlı fark yoktur ($p>.05$). Yapılan LCD çoklu karşılaştırma testi sonucunda 40 yaş ve altında yer alan tüm öğretmenlerin üretim yapısına ilişkin stres kaynakları puanları 46 ve üzerindeki öğretmenlere göre daha yüksektir. Ayrıca 41-45 yaş ve 26-30 yaş aralığında olan öğretmenlerin üretim yapısına ilişkin stres kaynakları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($p<.05$) ve 26-30 yaşında yer alan öğretmenlerin üretim yapısına ilişkin stres kaynakları puanları 41-45 yaşındaki öğretmenlere göre daha yüksektir.

Tablo 6

Dağıtımcı Liderlik ile Örgütsel Stresin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Yapılan T-testi Analiz Sonuçları

	Branş	N	Ortalama	ss	t	p
Müdür Liderlik Fonksiyon	Sınıf Öğretmeni	279	3,93	0,80	2,282	0,023*
	Branş Öğretmeni	381	3,78	0,82		
Liderlik Ekibi	Sınıf Öğretmeni	279	3,82	0,85	2,498	0,013*
	Branş Öğretmeni	381	3,65	0,88		
Görev Yapısı	Sınıf Öğretmeni	279	2,75	0,56	-0,716	0,474
	Branş Öğretmeni	381	2,78	0,59		
Yetke Yapısı	Sınıf Öğretmeni	279	2,85	0,75	-1,031	0,303
	Branş Öğretmeni	381	2,91	0,75		
Üretim Yapısı	Sınıf Öğretmeni	279	2,90	0,82	-0,332	0,74
	Branş Öğretmeni	381	2,92	0,81		
Kümeleşme Yapısı	Sınıf Öğretmeni	279	2,68	0,72	-1,164	0,245
	Branş Öğretmeni	381	2,74	0,72		
Rol Yapısı	Sınıf Öğretmeni	279	2,22	0,81	-1,314	0,189
	Branş Öğretmeni	381	2,31	0,89		

Kültürel Yapısı	Sınıf Öğretmeni	279	2,95	0,64	0,678	0,498
	Branş Öğretmeni	381	2,91	0,69		
Örgütsel Stres Toplam Puan	Sınıf Öğretmeni	279	2,77	0,51	-0,952	0,342
	Branş Öğretmeni	381	2,81	0,54		

* $p < .05$

Öğretmenlerin branşlarına göre müdür liderlik fonksiyon ($t_{(658)}=2.282, p<.05$) ve liderlik ekibi ($t_{(658)}=2.498, p<.05$) alt boyutlarına ilişkin puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir. Dağıtımçı liderlik ölçeği tüm alt boyutları için sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması branş öğretmenlerine göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin örgütsel stres ölçeğinde ve ölçeğin alt boyutlarında anlamlı bir fark elde edilememiştir. Görev yapısı boyutunda ($t_{(658)}=-.716, p>.05$), yetke yapısı boyutunda ($t_{(658)}=-1.031, p>.05$), üretim yapısı boyutunda ($t_{(658)}=-.332, p>.05$), kümeleşme yapısı boyutunda ($t_{(658)}=-1,164, p>.05$), rol yapısı boyutunda ($t_{(658)}=-1.314, p>.05$), kültürel yapı boyutunda ($t_{(658)}=.678, p>.05$) ve örgütsel stres toplamında ($t_{(658)}=-.952, p>.05$) anlamlı bir fark edilememiştir.

Tablo 7

Dağıtımçı Liderlik ile Örgütsel Stresin Öğrenim Durumları Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına Yönelik Yapılan T-testi Analiz Sonuçları

	Öğrenim	N	Ortalama	ss	t	p
Müdür Liderlik Fonksiyon	Lisans	606	3,84	0,83	-0,156	0,876
	Lisansüstü	54	3,86	0,72		
Liderlik Ekibi	Lisans	606	3,73	0,87	0,843	0,399
	Lisansüstü	54	3,63	0,89		
Görev Yapısı	Lisans	606	2,75	0,57	-1,987	0,047*
	Lisansüstü	54	2,91	0,62		
Yetke Yapısı	Lisans	606	2,87	0,74	-1,833	0,067
	Lisansüstü	54	3,06	0,76		
Üretim Yapısı	Lisans	606	2,89	0,81	-2,315	0,021*
	Lisansüstü	54	3,16	0,80		
Kümeleşme Yapısı	Lisans	606	2,71	0,73	-0,512	0,609
	Lisansüstü	54	2,76	0,68		
Rol Yapısı	Lisans	606	2,26	0,86	-0,498	0,618
	Lisansüstü	54	2,32	0,84		

Kültürel Yapısı	Lisans	606	2,93	0,66	-0,228	0,82
	Lisansüstü	54	2,95	0,73		
Örgütsel Stres Toplam Puan	Lisans	606	2,78	0,53	-1,876	0,061
	Lisansüstü	54	2,92	0,52		

* $p < .05$

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre müdür liderlik fonksiyon ($t_{(658)} = -0.156$, $p > .05$) ve liderlik ekibi ($t_{(658)} = 843$, $p > .05$) alt boyutlarında ilişkin puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Öğrenim durumu öğretmenlerin dağıtımçı liderlik ölçeği alt boyutlarına ilişkin puanlarını farklılaştırmamıştır.

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre üretim yapısına ilişkin stres kaynakları ($t_{(658)} = -2.315$, $p < .05$) ile görev yapısına ilişkin stres kaynakları ($t_{(658)} = -1.987$, $p < .05$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir. Lisansüstü öğrenime sahip öğretmenlerin hem üretim yapısı hem de görev yapısına ilişkin stres kaynakları puanları lisans öğrenime sahip öğretmenlere göre daha yüksektir.

Tablo 8

Dağıtımçı Liderlik ile Örgütsel Stresin Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına Yönelik Yapılan Anova testi Analiz Sonuçları

	Öğretmen Sayısı	N	Ortalama	ss	F	Fark/LSD
Müdür Liderlik Fonksiyon	15 ve altı	219	3,93	0,73	4,248	
	16-30	206	3,92	0,77		
	31-45	185	3,69	0,92		3 ile 1,2
	46 ve üzeri	50	3,70	0,87		
Liderlik Ekibi	15 ve altı	219	3,80	0,82	4,542	
	16-30	206	3,82	0,81		
	31-45	185	3,61	0,95		3 ile 1,2
	46 ve üzeri	50	3,43	0,94		4 ile 1,2
Görev Yapısı	15 ve altı	219	2,63	0,55	6,176	1 ile 2,3,4
	16-30	206	2,81	0,54		
	31-45	185	2,84	0,62		
	46 ve üzeri	50	2,89	0,57		
Yetke Yapısı	15 ve altı	219	2,89	0,67	0,31	
	16-30	206	2,86	0,79		
	31-45	185	2,87	0,75		

	46 ve üzeri	50	2,97	0,81	
Üretim Yapısı	15 ve altı	219	2,98	0,75	1,097
	16-30	206	2,91	0,86	
	31-45	185	2,83	0,82	
	46 ve üzeri	50	2,92	0,87	
	15 ve altı	219	2,73	0,72	1,827
Kümeleşme Yapısı	16-30	206	2,64	0,72	
	31-45	185	2,72	0,71	
	46 ve üzeri	50	2,90	0,75	
	15 ve altı	219	2,24	0,83	0,743
	16-30	206	2,30	0,87	
Rol Yapısı	31-45	185	2,22	0,86	
	46 ve üzeri	50	2,40	0,96	
	15 ve altı	219	2,95	0,67	1,102
	16-30	206	2,96	0,67	
	31-45	185	2,86	0,67	
Kültürel Yapısı	46 ve üzeri	50	3,00	0,67	
	15 ve altı	219	2,77	0,47	0,769
	16-30	206	2,79	0,55	
	31-45	185	2,79	0,55	
	46 ve üzeri	50	2,90	0,60	

1:15 ve altı , 2:16-30 ;3:31-45; 4:46 ve üzeri

***p<.05**

Çalışılan okuldaki öğretmen sayısına göre müdür liderlik fonksiyon ($F_{(3,656)}=4.248$, $p<.05$) ve liderlik ekibi ($F_{(3,656)}=4.542$, $p<.05$) alt boyutlarına ilişkin puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir.

Gruplar arasında anlamlı çıkan farklar için farkın hangi gruplardan kaynaklandığı ise LSD çoklu karşılaştırma testleri sonucunda dağıtımçı liderlik ölçeğinin tüm alt boyutlarında çalışılan okulda 31-45 ile 15 altı ve 16-30 öğretmen bulunan gruplar arasında anlamlı fark elde edilmiştir ($p<.05$). Çalıştığı okulda 31-45 arasında öğretmen bulunduğunu belirten öğretmenlerin dağıtımçı liderlik ölçeği tüm alt boyutlarında 16-30 ve 15 altı öğretmen bulunduğunu belirten öğretmenlerden daha düşüktür. Müdür liderlik fonksiyon boyutu için başka gruplar arasında anlamlı fark yoktur ($p>.05$).

Liderlik ekibi alt boyutları için ise çalışılan okulda 46 üzeri ile 15 altı ve 16-30 öğretmen bulunan gruplar arasında anlamlı fark elde edilmiştir ($p<.05$). 46 üzeri öğretmen çalıştığını belirten öğretmenlerin bu boyutlara ilişkin puan ortalaması 15 altı ve 16-30 öğretmen çalıştığını belirten öğretmenlere göre daha düşüktür.

Çalışılan okuldaki öğretmen sayısına göre görev yapısına ilişkin stres kaynakları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir ($F_{(3,656)}=6.176$, $p<.05$). Örgütsel stresin diğer alt boyutları ile toplam ölçek puanları arasında çalışılan okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı fark yoktur ($p>.05$). Gruplar arasında anlamlı çıkan farklar için farkın hangi gruplardan kaynaklandığı ise LSD çoklu karşılaştırma testleri sonucunda Çalışılan okulda 15 altı ile 16 üzerinde öğretmen bulunan tüm gruplarda görev yapısına ilişkin stres kaynakları puanları arasında anlamlı fark elde edilmiştir ($p<.05$). Çalıştığı okulda 15 ve altında öğretmen bulunduğunu belirten öğretmenlerin görev yapısına puanları 16 ve üzerinde öğretmen bulunduğunu belirten öğretmenlerden daha düşüktür. Diğer gruplar arasında ise görev yapısına ilişkin stres kaynakları puanları arasında anlamlı fark yoktur ($p>.05$).

Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Tablo 9

Öğretmenlerin Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Rollerine Olan Algı Puanları ve Örgütsel Stres Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Liderlik Fonksiyonu	1								
Liderlik Ekibi	,842**	1							
Görev Yapısı	-,058	-,084*	1						
Yetke Yapısı	-,130**	-,163**	,513**	1					
Üretim Yapısı	-,089*	-,111**	,495**	,580**	1				
Kümeleşme Yapısı	-,140**	-,161**	,351**	,527**	,334**	1			
Rol Yapısı	-,070	-,083*	,332**	,400**	,340**	,562**	1		
Kültürel Yapısı	-,063	-,085*	,338**	,443**	,331**	,615**	,526**	1	
Örgütsel Stres	-,132**	-,165**	,732**	,842**	,718**	,759**	,621**	,673**	1

* $p<.05$, ** $p<.01$

Liderlik fonksiyonu ile örgütsel stres arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir korelasyon bulunmaktadır ($r=-.132$, $p=.000$). Liderlik fonksiyonu ile örgütsel stres ölçeğinin tüm alt boyutlarında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Liderlik ekibi ile örgütsel stres arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir korelasyon bulunmaktadır ($r=-.165$, $p=.000$).). Liderlik ekibi ile örgütsel stres ölçeğinin tüm alt boyutlarında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Tartışma

İlköğretim okullarındaki okul müdürlerinin yüksek düzeyde dağıtımçı liderlik davranışı göstermektedirler. Bunun iki sebebi olabilir. Birinci olarak İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürleri dağıtımçı liderliği iyi uygulayan liderler olabilirler. İkinci olarak da okul müdürleri öğretmenlerin disiplin amiri olmalarından kaynaklanabilir. Benzer olarak; Atılkan (2019), Kulu (2020) Cansev (2021), Çomak (2021), Sevim (2021) ve Köroğlu ve Çoban (2021) tarafından yapılan araştırmalarda okul müdürlerinin yüksek düzeyde dağıtımçı liderlik davranışı göstermektedirler. Farklı olarak da Mermer (2019) tarafından yapılan araştırmada okul müdürlerinin orta düzey dağıtımçı liderlik gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler hem ölçeğin genel boyutunda hem de alt boyutlarında (rol yapısı hariç) orta düzey stres yaşamaktadırlar. Rol yapısı boyutunda ise az düzeyde stres yaşamaktadırlar. Orta düzey stresin sebeplerinin iyi anlaşılıp kontrol altında tutulması gerekmektedir. Benzer olarak; Evrenkaya (2019), Zeybek (2020), Konanç (2020), Yüksel (2021) ve Halitoğlu ve Akpınar (2022) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenler “orta” düzey stres yaşamaktadırlar. Farklı olarak da Dak (2019) ve Bektaş (2021) tarafından yürütülen çalışmalarda ise öğretmenlerin “yüksek” düzeyde stres yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ile çalışmamamızın sonucu farklılık göstermektedir.

Cinsiyet değişkeni ile dağıtımçı liderlik arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Cinsiyet ile stres arasında da üretim alt boyutu arasında anlamlı bir fark yoktur. Üretim boyutunda ise kadın öğretmenlerin stres düzeyleri erkek öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. 21-25 yaş arasındaki öğretmenlerin dağıtımçı liderlik algısı 25 yaş üzeri öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler okul müdürlerinin kendilerine iyi rol model olduğunu düşünüyor olabilirler. Benzer olarak; Akgün (2019) tarafından yapılan çalışmada da genç öğretmenler okul müdürlerinin daha yüksek düzeyde dağıtımçı liderlik davranışı gösterdiğini düşünmektedirler. Farklı olarak, Çomak (2021) yapılan araştırmada ise 40 yaş üstündeki öğretmenler okul müdürlerinin daha yüksek düzeyde dağıtımçı liderlik davranışı gösterdiklerini düşünmektedirler. Örgütsel stres ile yaş arasında üretim yapısı alt boyutu dışında anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Branş değişkeni ile dağıtımçı liderlik arasında anlamlı bir fark vardır. Sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre okul müdürlerinin daha yüksek düzeyde liderlik davranışı gösterdiğini düşünmektedirler. Bunun sebebi sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre okulda daha çok zaman geçirmesi olabilir. Çomak (2021) ve Sevim (2021) tarafından yapılan araştırmanın sonucu da benzerdir. Branş ile stres arasında anlamlı bir fark yoktur.

Öğretmenlerin öğrenim durumları ile dağıtımçı liderlik arasında anlamlı bir fark yoktur. Öğrenim durumu ile stres arasında görev yapısı ve üretim yapısı alt boyutlarında lisansüstü öğrenime sahip öğretmenler daha yüksek düzeyde stres yaşamaktadırlar. Öğrenim seviyesinin yükselmesi ile beraber okuldan beklentilerinin artmasından kaynaklanabilir. Yolabakan (2019) yürütülen çalışmada benzer sonuca ulaşmıştır. Dak (2019) ve Evrenkaya (2019) yapılan çalışmada ise lisans öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin stres düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuç ile çalışmanın sonucu farklılık göstermektedir.

Görev yaptığı okulda öğretmen sayısının az olduğu okulda görev yapan öğretmenler okul müdürlerinin daha yüksek düzeyde liderlik davranışı göstermektedirler. Benzer olarak; Uçar (2015) ve Sevim (2021) tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuca ulaşmışlardır. Okuldaki öğretmen sayısı ile örgütsel stres arasında görev yapısı alt boyutu dışında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Dağıtımçı liderlik ile örgütsel stres arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Benzer olarak; Robindrang vd. (2014) tarafından Malezya’da yürütülen çalışmada meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre müdürlerin dağıtımçı liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Sonuç

İlköğretim okullarındaki okul müdürleri liderlik fonksiyonu ve liderlik ekibi boyutunda yüksek düzeyde liderlik davranışı göstermektedirler.

İlköğretim okullarındaki öğretmenler rol yapısı boyutu dışında orta düzey stres yaşamaktadırlar. Rol yapısında ise düşük düzeyde stres yaşamaktadırlar.

Dağıtımçı liderlik ile stres arasında bir fark bulunmamıştır. Örgütsel stres ile cinsiyet arasında üretim yapısı dışında anlamlı bir fark yoktur. Üretim yapısı alt boyutunda ise kadın öğretmenler daha fazla stres yaşamaktadırlar. 21-25 yaş arasındaki öğretmenler 25 yaş üstü öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha fazla liderlik davranışı gösterdiğini düşünüyorlar. Sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre okul müdürlerinin daha yüksek düzeyde dağıtımçı

liderlik gösterdiğini düşünmektedirler. Lisansüstü öğrenime sahip öğretmenler lisans öğrenime sahip öğretmenlere göre daha fazla stres yaşamaktadırlar. Görev yaptığı okulda 31-45 arası öğretmen bulunan öğretmenler okul müdürlerinin daha düşük düzeyde dağıtımçı liderlik gösterdiğini düşünmektedirler.

Dağıtımçı liderlik ile örgütsel stres ölçeğinin genelinde ve tüm alt boyutlarında düşük düzeyde ve negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Öneriler

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından dağıtımçı liderlik ile ilgili uygulamalar artırılmalıdır. Öğretmen sayısının çok olduğu okullardaki okul müdürlerine dağıtımçı liderlik ile ilgili hizmetiçi eğitimler verilebilir.

Ortaokul müdürlerine yönelik dağıtımçı liderlik ile ilgili hizmetiçi eğitimler verilebilir.

Araştırmacılara yönelik olarak da bu çalışma ilköğretim kademesinde çalışılmış olup farklı araştırmacılar tarafından ortaöğretim kademesinde yapılabilir.

Çalışma Adıyaman il genelinde çalışılmış olup farklı araştırmacılar tarafından farklı illerde çalışılabilir.

Kaynakça

- Akgün, Ö. (2019). *Dağıtımçı liderlik davranışlarının okul türüne ve müdürlerin belirli özelliklerine göre incelenmesi*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi.
- Aslan, H., ve Çeçen, A. (2007). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyetlerine ve öğrenilmiş güçlük düzeylerine göre mizah tarzlarının incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler dergisi*, 16(2), 1-14.
- Aslan, M., ve Bakır, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları örgütsel stres kaynakları. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(4), 349-365. <https://doi.org/10.30703/cije.430748>
- Atılkan, N. (2019). *Okul müdürünün dağıtımçı liderlik davranışları ile okulların etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi*.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.). Karabük Üniversitesi .
- Aydın, İ. (2016). *İş yaşamında stres*. Pegem Akademi.
- Bektaş, S. (2021). *Örgütsel stres ve örgütsel tükenmişlik: Muhasebe mesleği örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ufuk Üniversitesi
- Bolden, R., Petrov,G., ve Gosling,J. (2009). Distributed leadership in higher education. *Educational Management Administration ve Leadership*, 37(2), 257-277. <https://doi.org/10.1177/1741143208100301>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cansev, Ö. (2021). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile okula bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.

- Çomak, M. (2021). *Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik uygulama becerileri ile örgüt iklimi arasındaki ilişkiler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi .
- Dak, G. (2019). *Milli eğitim bakanlığı taşra örgütündeki üst düzey yöneticilerin algılarına göre kadın yöneticilerin liderlik davranışları ve öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). On Sekiz Mart Üniveristesi.
- Evrakaya, İ. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin iş stresi ve mesleki performanslarının incelenmesi*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi.
- Halitoğlu, Ş., ve Akpınar,B. (2022). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin stres algısı arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(82), 661-673. <https://doi.org/10.17755/esosder.1028315>
- Konanç, D. (2020). *Ortaokul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç türleri ile öğretmenlerin iş stresi arasındaki ilişkinin incelenmesi*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Üniveristesi.
- Köroğlu, G. ve Çoban, Ö. (2021). Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik rollerinin incelenmesi. *Eğitim Çalışanları Dergisi*, 3(1), 19-36.
- Kulu, M. (2020). *Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Mermer, M. (2019). *Mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinde dağıtımçı liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri*.Ankara ili örneği(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Özdemir, M. (2012). Dağıtımçı liderlik envanterinin türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Educational Administration: Theory and Practice*, 18(4), 575-598.
- Rabindrang, S., Bing,K.W, ve Yin,K.Y. (2014). The Influence of distributed leadership on job stress in technical and vocational education. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 1(4), 490-499. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v4-i1/555>
- Sevim, H. (2021). *Okullarda ki dağıtımçı liderlik ile örgütsel mutluluk ve sinerjik iklim arasında ki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi .
- Shahin, V., ve Nasser,F. (2011). The Relationship between Self-efficacy and Stress among Iranian EFL Teachers. *Journal of Language Teaching and Resarch*, 2(5), 1168-1174. <http://10.4304/jltr.2.5.1168-1174> adresinden alındı
- Smith, L., ve Riley,D. (2012). School leadership in times of crisis, school leadership. *Management. Formerly School Organization*, 32(1), 57-71. <https://doi.org/10.1080/13632434.2011.614941>
- Tabachnick, B., ve Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Uçar, R. (2015). *İlkokul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki*, (Doktora Tezi). Dicle Üniversitesi.
- Yolabakan, E. (2019). *Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri ile mesleki performansları arasındaki ilişki Aydın İli Efeler ilçesi örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Yüksel, S. (2021). *Okul yöneticilerinin yaşadıkları iş stresinin öncülleri, sonuçları ve stresle başa çıkma stratejileri: Karma bir araştırma*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi.
- Zeybek, B. (2020). *Öğretmenlerde örgütsel stresin örgütsel sinizm üzerindeki etkisinde dönüşümcü liderliğin aracılık rolü ve bir uygulama*(Yüksek Lisans Tezi). Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi.

Ortaokul Öğrencilerinde Akademik Başarı Baskısını Azaltmak İçin Hazırlanan Ebeveyn Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi

Hatice ÖZGEN

MEB

hatice_tiken@hotmail.com

Özet

Her anne baba çocuğunun başarılı olmasını ister. Kimi zaman çocuğuna destek olmak isterken kullandığı stratejiler, çocuk üzerinde baskıya yol açabilmekte, bu durum çocuğun okula karşı olumsuz tutum geliştirmesine yol açabilmektedir. Başarı baskısı okul çağındaki hemen her öğrencinin karşılaştığı bir durum olsa da sınava hazırlık döneminde olan öğrenciler bu baskıya en çok maruz kalan grup olmaktadır. Ebeveynlerin çocuklarının başarısı için daha fazla çalışmalarını yönünde yaptıkları zorlamalar, sınavlardan yüksek not almaları veya çocuğun bilişsel performanslarının üzerinde akademik başarı beklentileri, çocuklarının başarı düzeyini akranları ile karşılaştırma, onların performanslarını küçümseme ile açığa çıkan akademik başarı baskısı çocukların yetersizlik duygusuna kapılmalarına, çalışmayı reddetmelerine sebep olabilmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada, iletişim becerileri ile iletişimde önemli yer tutan sevgi, saygı ve hoşgörü değerlerinin temele alınarak hazırlandığı ebeveyn eğitim programının öğrencilerin ebeveynlerinden algıladıkları akademik başarı baskısını azaltmadaki etkisinin sınanması amaçlanmıştır. Müdahale deseni ile yürütülen çalışmada 143 ortaokul öğrencisine Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği (EABBDÖ) ölçeği uygulanmıştır. Yüksek puan alan öğrencilerin anne babaları deney ve kontrol gruplarına ayrılmış, 9 öğrenci ile yapılan nitel görüşmeler ışığında hazırlanan ebeveyn eğitim programı, 4 oturumda online olarak uygulanmıştır. Uygulama sonrasında deney ve kontrol grubuna öntest ve sontest (EABBDÖ) uygulanmış, deney grubundaki öğrencilerin ailelerinden algıladıkları akademik başarı baskısına ilişkin puanlarında deney öncesine ve kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde azalma gözlenmiştir. Yine deney grubundaki öğrencilerin algıladıkları akademik başarı desteğine ilişkin puanlarında deney öncesine ve kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde artış olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak ebeveynlere uygulanan eğitim programının akademik başarı baskısını azaltmada ve aynı zamanda algılanan akademik başarı desteğini artırmada etkili olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Okul başarısı, Başarı baskısı, Etkili iletişim, Hoşgörü

Abstract

Every parent wants their child to be successful. Sometimes the strategies he uses while trying to support his child can cause pressure on the child, and this may cause the child to develop a negative attitude towards school. Although the pressure of success is a situation faced by almost every student at school age, students who are in the exam preparation period are the group most exposed to this pressure. Forcing parents to work harder for their children's success, getting high grades in exams or academic success expectations above the child's cognitive performance, comparing their children's success level with their peers, underestimating their performance, and the pressure of academic achievement can cause children to feel inadequacy and refuse to work. Therefore, in this study, it was aimed to test the effect of the parent education program, which was prepared on the basis of communication skills and the values of love, respect and tolerance, which have an important place in communication, in reducing the pressure of academic success perceived by students from their parents. In the study conducted with the intervention design, the Parental Academic Achievement Pressure and Support (EABBDÖ) scale was applied to 143 secondary school students. The parents of the students with high scores were divided into experimental and control groups, and the parent education program, which was prepared in the light of qualitative interviews with 9 students, was applied online in 4 sessions. After the application, pre-test and post-test (EABBDÖ) were applied to the experimental and control groups, and a significant decrease was observed in the scores of the students in the experimental group regarding the academic achievement pressure they perceived from their families compared to the students in the pre-experiment and control group. Again, it was found that there was a significant increase in the scores of the students in the experimental group regarding the perceived academic achievement support compared to the students in the pre-experiment and control group. As a result, it can be said that the education program applied to the parents is effective in reducing the pressure of academic success and increasing the perceived support for academic success.

Keywords: School success, Pressure for success, Effective communication, Tolerance

Giriş

Akademik başarıda çocuğun yeterliliğinin yanı sıra ailenin tutumları ve desteği önemli bir yere sahiptir. Her ebeveyn çocuğunun başarılı olmasını ister ve çocuğun başarısı genel olarak aldığı notlarla ilişkilendirilir. Aileler çocuklarının daha başarılı olmaları için sıklıkla daha fazla çalışmaları yönünde baskı yapabilmektedirler. Ebeveynlerin çocuklarının başarısı için daha fazla çalışmaları yönünde yaptıkları zorlamalar, sınavlardan yüksek puan almaları veya bilişsel yeterlilik ve hazırbulunuşluklarının üzerinde akademik performans akademik başarı beklentisi, çocuklarının akademik performanslarını akranı diğer çocuklarla karşılaştırma ve onların başarılarını yeterli bulmama gibi olumsuz tepkilerle ortaya çıkabilir. Dolayısıyla ebeveyn başarı baskısı, anne babaların çocuklarına kendi oluşturdukları başarı standartlarına erişebilmeleri için baskı yapmaları, çocuklarını zorlamaları şeklinde tanımlanabilir (Kapıkıran, 2016). Bu durum süreklilik kazandığında “ebeveyn başarı baskısı” formuna dönüşerek çocuğun kendi performansını arkadaşları ile karşılaştırmasına, onlarla rekabet içerisine girmesine neden olabilmektedir. Üzerinde hissettiği baskı çocuğun akademik ve kariyer gelişimini olumsuz etkilemekle birlikte, ruh sağlığı bakımından çocukta özgüven eksikliğine, utangaçlığa neden olabilmekte, çocuktaki düşmanlık ve kin gibi olumsuz duyguları besleyebilmektedir (Aslan, Yalçın, Sarp ve Akarçay Uluçay, 2018).

Akademik başarı kimi ailelerde bir değerlendirme kriterine dönüşebilmektedir. Aşırı başarı baskısı çocuklarda çalışmaya karşı isteksizlik, motivasyon kaybı, başarıda azalma ve sınav kaygısına yol açabilmektedir. Ebeveynin sürekli çocuğa karşı sürekli ders çalışması yönündeki telkinleri bir süre sonra çocuk ve ebeveyn arasında çatışmalar yaşanmasına da sebep olmaktadır. Ebeveyn başarı baskısı çocukların okula karşı tutumlarını etkilemekle kalmayıp, çocukları sosyal ve duygusal yönden de olumsuz etkilemektedir (Kapıkıran,2016). Performansı küçümsenen ve başkalarıyla kıyaslanan çocukların yetersizlik duygusuna kapılması kaçınılmazdır. Çoğunlukla ailelerin bilinçsiz davranışları ve gerçekçi olmayan beklentileri, ailenin çocuklarına destek olmak isterken farkında olmadan günlük aktivitelerinin odağına çocuğun derslerini ve sınavlarını alması, çocukların kaygısını artırmakta aldıkları yüksek sorumluluk altında ezilmelerine sebep olmaktadır (Genç, 2016). Çocuklar üzerindeki baskıyı Dökmen (1994) şu şekilde ifade etmektedir: Gençler üniversite sınavına girdiklerinde bina önünde onları bekleyen bir anne-baba ordusu oluşur. Aslında bu durumun gence verdiği mesaj: “Bu sınavı kazanman ailemiz için büyük önem taşıyor, kazanamazsan hep birlikte mahvoluruz.” şeklindedir. Bu mesajla birlikte gencin omuzlarına da ağır bir yük yüklenmiş olur. Elbette akademik başarıda ailenin desteği çok önemlidir ancak bu desteğin gençteki sınav kaygısını

artırıcı nitelikte olmamalıdır. Sınavlar için hazırlanan öğrencilerin büyük bir kısmı, ailesine, yakın çevresine mahcup olmaktan endişe ederler (Akt: Genç,2016) Öte yandan ebeveynlerin çocuklarının akademik gelişimine kayıtsız kalmaları da olası bir durumdur. Anne baba, eğer çocuğunun akademik gelişimini desteklemezse, gerekli yönlendirmelerde bulunmazsa, başka bir ifadeyle çocuğun kariyer gelişimine karşı ilgisiz kayıtsız bir tutum sergiler ise çocuk için yeteneklerini geliştirici bir ortam oluşamayacaktır (Bekir, Kavas, 2021). Bu durumda başarı eksikliği kaçınılmaz olacaktır.

Anne babalar çocuklarının başarılı olabileceklerine inandıklarında, çocuklarını bağımsız güvenli bir ortamda yetiştirdiklerinde, başarılarını takdir ettiklerinde ve çocuklarının çalışmalarına yardımcı olduklarında ve elverişli bir ev ortamı sağladıklarında, çocuklarının ihtiyaç duyduğu başarı desteğini sağlamaktadırlar (Kapıkıran, 2016). Legault, Green-Demers ve Pelletier (2006) yapmış oldukları çalışmada ön erinlik dönemindeki bireylerin akademik boyutta yaşadıkları en önemli problemlerden birinin, akademik etkinliklere katılmaya ilişkin güdülenme eksikliği olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmacılar öğrencilerin anne-babaları, öğretmen ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal desteğin ve özellikle öğretmenlerinden algıladıkları özerklik desteğinin akademik güdülenme üzerinde olumlu etkiye dikkati çekmiş ve akademik güdülenme yokluğunun boyutları olan görevin niteliği, görevin özellikleri, öğrencinin yeteneğine ve çabasına olan inancıyla negatif yönde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Çocuğun akademik başarısı için aileye düşen görev, çocuğun ihtiyaçlarını ve yeteneklerini fark etmek ve bu doğrultuda çocuğa gerçekçi beklentiler ile yaklaşmak ve bununla birlikte çocuğa karşı demokratik ve hoşgörülü bir tutum sergilemektir.

Anne baba tutumları, çocukların yaşamları üzerinde çok yönlü bir etkiye sahip olmakla birlikte akademik başarıları üzerinde de çok önemli bir yere sahiptir (Şahin, 2018). Otoriter tutuma sahip ailelerde çocuğa yönelik başarı baskısı fazladır. Çocuğa yönelik hiçbir açıklama yapılmaksızın katı kurallar söz konusudur ve anne babaya mutlak itaat beklenir. Bu durum çocukların akademik başarısını olumsuz etkiler, okula ait davranış bozukluklarına neden olabilir. Bu ailelerin çocukları çoğunlukla kaygı düzeyleri yüksek akademik başarısı düşük bireylerdir. Aşırı koruyucu tutuma sahip ebeveynler farkında olmadan çocuklarının merak duygusunu engeller ve çocuğun özerkleşmesine engel olurlar (Satır, 1996). Bu nedenle aşırı korunan çocukların okul başarıları düşüktür ve problem çözme becerileri yetersizdir (Demiriz ve Öğretir, 2007). Demokratik tutuma sahip anne babalar ise, çocuklarının rahat bir şekilde ders çalışabilecekleri ortamlar hazırlayarak onların akademik başarılarını destekler ve olumlu yönde katkıda bulunurlar. Akademik açıdan başarılı olan öğrenciler, yeni bilgiler öğrenmeye karşı

daha istekli davranır ve aldıkları yüksek notlar da öğrenmeye olan güdülenmeyi artırır (Şahin, 2018). Otoriter davranan ailelerin çocukları ile demokratik ortamda büyüyen çocuklar karşılaştırılmış ve demokratik ortamda büyüyen çocukların diğerlerine kıyasla daha başarılı ve özgüveni yüksek olduğu bulunmuştur (Eldeleklioğlu, 2004).

Demokratik tutumu benimseyen ebeveynlerin çocukları ile kurdukları iletişimin daha nitelikli olduğu görülür. İletişim aile bireyleri arasında bilgi alışverişini sağlayan, bağ kuran en temel araçtır. Çocuğun hem bilişsel hem de sosyal gelişimini destekleyebilmeleri noktasında sahip oldukları etkili iletişim becerileri ebeveynler için oldukça önemlidir. Ebeveynin aşırı akademik baskısı, başarısızlık karşısındaki tahammülsüzlüğü çocuğun kendini değersiz hissetmesine yol açabilir. Çocukta başarılı olduğum takdirde anne ve babamın gözünde değerli olabilirim veya onların sevgisine layık olabilirim düşüncesini de beraberinde getirebilir. Hâlbuki gerek çocukla iletişimin gerekse aile ile iletişimin olmazsa olmazlarından biri de koşulsuz kabuldür. Sevginin koşulu olarak başarı algılaması çocuğun sağlıklı gelişimini tehdit eder. Geçmişten günümüze yapılan araştırmalar, toplum ruh sağlığının korunmasında sağlıklı aile ilişkilerinin çok büyük bir öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır (Hacı, 2011). Satır (2001)'a göre, ilişkilerin sağlıklı olduğu ailelerde iletişim şekli açıktır, nettir ve doğrudandır. Bu tarz ailelerde kuralların daha esnek olduğu, şartlara göre farklılaşabildiği ve kişiye seçim yapma hakkının tanındığı görülür. Bununla birlikte bu aileler iletişimde sevgi, saygı ve hoşgörü gibi temel değerleri odağa alırlar. Ebeveynlerin hoşgörülü, dinlemeyi ve açıklamayı benimseyen tutumlarının çocuğun girişimciliğini desteklediği unutulmamalıdır (Cantekin, Gültekin Akduman, 2020). Bu noktadan hareketle, bu çalışmada öğrencilerin algıladıkları akademik baskıyı azaltmak amacıyla ebeveynlere yönelik bir eğitim programı hazırlanmış ve aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Öğrenci görüşlerine göre algılanan akademik başarı baskısına yol açan ebeveyn tepkileri nelerdir?
2. Hazırlanan ebeveyn eğitim programı ebeveynlerden algılanan akademik başarı baskısını azaltmada etkili bir yaklaşım mıdır?
 - 2.1. Öntest puanları kontrol altında tutulduğunda ebeveynleri eğitim programına katılan öğrencilerin ebeveyn akademik başarı baskısı öntest ve sontest puan ortalamalarında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Hazırlanan ebeveyn eğitim programı ebeveynlerden algılanan akademik desteği artırmada etkili bir yaklaşım mıdır?

3.1.Öntest puanları kontrol altında tutulduğunda ebeveynleri eğitim programına katılan öğrencilerin ebeveyn akademik desteği öntest ve sontest puan ortalamalarında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırma deseni, çalışma grubu, kullanılan ölçme araçları ile işlem basamaklarına yer verilecektir.

Araştırma Deseni

Bu çalışma karma araştırma yöntemlerinden biri olan müdahale deseni ile yürütülmüştür. Müdahale deseni araştırmacının deneysel uygulamanın öncesinde, uygulama esnasında veya sonrasında nitel verileri toplayarak bütünleştirme yapmasına olanak tanır (Creswell, 2017). Bu çalışmada da uygulanan ölçekten yüksek puan alan öğrencilerle deneysel uygulama öncesi nitel görüşmeler yapıp elde edilen veriler doğrultusunda ebeveyn eğitim programı hazırlandığı için müdahale deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Nicel Boyut: 24 ebeveyn deney grubunda, 24 ebeveyn ise kontrol grubunda olmak üzere toplamda 48 ebeveyn deneysel çalışmaya dahil edilmiştir. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

		n	%
Cinsiyet	Kadın	41	85.4
	Erkek	7	14.6
Yaş	30-40	6	12.5
	41-50	28	58.3
	51-60	12	25
	61 ve üzeri	2	4.1
Eğitim durumu	İlkokul	13	27
	Ortaokul	7	14.5
	Lise	19	39.6
	Ön lisans	6	12.5
	Üniversite	2	4.1
	Lisansüstü	1	2

	0-2000 TL	4	8.3
Aylık gelir	2001-5000 TL	39	81.2
	5001-10.000 TL	4	8.3
	10.001 ve üzeri	1	2

Nitel Boyut: Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği ölçeğinden yüksek puan alan (baskı alt boyutundan aldığı puan yüksek, destek alt boyutundan aldığı puan düşük olmak kaydıyla) 5’i kız, 4’ü erkek 9 öğrenci ile görüşme yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği(EABBDÖ): Kapıkıran (2016) tarafından geliştirilen ölçek, ebeveynlerin çocuklarının akademik başarılarına ilişkin tutumlarını, çocuklara karşı baskıcı ya da destekleyici davranıp davranmadıklarına ilişkin algılarını ölçmektedir. Beşli likert türünde olan ölçeğin ilk 10 maddesi akademik başarı baskısını ölçmeye yönelik olup bu alt boyuttan alınabilecek puan 10 ile 50 arasında değişmektedir. Alınan puanın yüksek olması öğrencinin algıladığı akademik başarı baskısının fazla olduğuna işaret etmektedir. Son 5 madde ise akademik desteği ölçmeye yönelik olup bu alt boyuttan alınabilecek puan 5 ile 25 arasında değişmektedir. Alınan puanın düşük olması öğrencinin ebeveynlerinden algıladığı akademik desteğin de düşük olduğunu göstermektedir. Ölçeğin psikometrik özelliklerini belirlemek için ortaokul ve lise öğrencileri ile çalışılmıştır. Ölçeğin, 10 maddeden oluşan ebeveyn akademik başarı baskısı (EABB) ve 5 maddeden oluşan ebeveyn akademik başarı desteği (EABD) alt ölçeklerinden oluştuğu belirlenmiştir Ölçeğin iç tutarlılığı için Cronbach Alfa katsayısı EABBÖ için .84, EABDÖ. 71 ve tüm maddeler için ise .82 olarak hesaplanmıştır (Şahin, 2016).

Nitel Görüşme Formu: Önceden belirlenmiş 3 sorudan oluşan bir görüşme formudur.

İşlem Basamakları

İlk adımda 143 ortaokul öğrencisine “Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçekten yüksek puan alan 56 öğrencinin velilerine ulaşılarak uygulanacak eğitim programı, eğitim süresi ve eğitim zamanları hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmaya katılmayı kabul eden veliler çalışmaya dahil edilmiş 24 ebeveyn deney grubuna alınmış, 24 ebeveyn de kontrol grubunu oluşturmuştur. İkinci adımda oluşturulacak eğitim programının içeriğini hazırlamada yol göstermesi açısından ölçek puanı yüksek öğrencilerden rastgele 9 tanesiyle görüşme yapılmıştır. Öğrencilerin verdiği bilgiler değerlendirilmiş ve oturum

başlıkları oluşturulmuştur. Oturum içeriklerini hazırlama sürecinde de ilgili literatürden yararlanılmıştır.

Uygulama bitiminde ise deney ve kontrol grubundaki öğrencilere son test uygulanmış ve analiz edilmiştir.

Ebeveyn Eğitim Programı

- 1. Oturum- Okul Başarısını Artırmada Ailenin Rolü: Verimli ders çalışma teknikleri, uygun çalışma ortamının özellikleri konularında bilgi verildi.
- 2. Oturum- Okul Başarısına Anne Baba Tutumlarının Etkisi: Başlıca anne baba tutumları, tutumların çocuklarının okul başarısına etkileri konularında bilgi verildi.
- 3. Oturum- Etkili İletişim: İletişim Becerileri, çocukla iletişim, sıklıkla kullanılan iletişim engelleri konularında bilgi verildi.
- 4. Oturum- Değerler Temelli İletişim: Sağlıklı iletişimin kurulmasında hoşgörü, sevgi ve saygı değerlerinin önemi vurgulandı.

Uygulama: Program 4 oturumdan oluşmuştur. Toplantılar zoom üzerinden çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde çalışmadan elde edilen veriler, Nitel Bulgular ve Nicel Bulgular olmak üzere iki kısımda incelenmiştir.

Nitel Bulgular

Yapılan görüşmeler sonucunda akademik başarı baskısının göstergelerine ilişkin kod ve kategoriler belirlenmiştir. Etik kurallara uygunluk açısından katılımcılar K1, K2, K3... şeklinde isimlendirilmiştir.

Görüşmeler sonucunda akademik baskısına maruz kalan öğrencilerin büyük çoğunluğunun kendilerini başarılı olarak değerlendirmedikleri, ailelerin başarı değerlendirmelerinin ise daha düşük olduğu görülmüştür. Akademik başarı baskısının öğrenciler üzerine etkileri ise Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 2*Akademik Başarı Baskısının Göstergeleri*

Kodlar	F
Başkalarıyla kıyaslama	3
Çocuğun yeteneklerini küçümseme	1
Çatışma	7
Motivasyon kaybı	4
Yetersizlik hissi	3

Tablo incelendiğinde öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun başarı noktasında ebeveynleri ile çatışma yaşadığı görülmektedir. Yine önemli bir kısmının motivasyon kaybı yaşadığı görülmektedir. Aşağıda öğrenci görüşmelerinden örneklere yer verilmiştir.

“Kimseyle kıyaslamıyorlar ama çalışsaydın daha da iyi olabilirdin diyorlar. Kendimi yetersiz hissediyorum bu yüzden bazen ağladığım oluyor. Annemin bir bakışından anlıyorum ders çalış dediğini.” (K2)

“Düşük not aldığım da bana soğuk davranırlar. Kendimi itilmiş, dışlanmış hissedirim bu durumda. Annemle bu yüzden kavga ederiz. Babam çok karışmaz ama o da seni karnede görücem der hep.” (K7).

“ Yani bana göre iyi bir not almışım dır ama annem de babam da beğenmez niye daha iyi almadın derler. Sınıftaki arkadaşlarımla kaç aldığını sorarlar bana. Moralim bozuluyor ve moralim bozulunca da çalışasım gelmiyor. Mesela ödev yapıyorum görselden, teknoloji tasarımdan annem diyor ki boş şeylerle uğraşıyorsun sınavda bunları sormayacaklar test çöz diyor.” (K4)

“ Denemelerde yanlışım çıktığında beni destekler eksik olduğum konulara bakar çalışmamı ister. Ama planımı aksattığımda, biraz fazla dinlendiğimde uyarır yeter dinlendin artık ders çalış derler.” (K6)

Nicel Bulgular

Araştırmadan elde edilen verilerin analiz edilmesi için ANCOVA analizi kullanıldı. ANCOVA analizi, ön test-son test deneysel desenli çalışmalarda kullanılan en etkili analiz tekniğidir ve buna ek olarak bağımlı değişken üzerine etki etmesi muhtemel diğer değişkenlerin de kontrol altında tutulmasına olanak sağlamaktadır. Araştırma sürecinde özellikle cinsiyet, eğitim durumu ve sosyoekonomik düzey değişkenleri kovaryans analizi ile kontrol altında tutulmaya çalışılmıştır.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Gruplarının Betimsel İstatistikleri

Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney	24	28.79	28.45
Kontrol	24	31.37	31.70

Düzeltilmiş ortalama puanlarına göre grup açısından deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilerden daha düşük ortalama değerlere sahip oldukları görülmektedir. Düzeltilmiş puan ortalamaları arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4*Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı Boyutuna İlişkin Kovaryans Analizi*

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Corrected Model	889,661	2	444,831	11,652	,000	,341
Intercept	184,706	1	184,706	4,838	,033	,097
EABBÖÖNTEST	809,578	1	809,578	21,205	,000	,320
GRUPLAR	125,852	1	125,852	3,296	,076	,068
Hata	1718,005	45	38,178			
Toplam	46048,000	48				
Toplam Hata	2607,667	47				

Tablo incelendiğinde öğrencilerin algıladıkları ebeveyn akademik başarı baskısını azaltmak üzere ebeveynlere yönelik yapılan eğitim programı sonucunda öntest puanlarına ilişkin olarak gerçekleşen değişimin anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(1,29)}=21.205$, $p=.000$, $\eta^2=.320$). Bu bulgu sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin düzeltilmiş ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu ve dolayısıyla deney grubundaki ebeveynlere uygulanan eğitim programının öğrenciler üzerindeki akademik başarı baskısını azaltmada etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 5*Deney ve Kontrol Gruplarının Betimsel İstatistikleri*

Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney	24	21.16	21.21
Kontrol	24	18.75	18.70

Düzeltilmiş ortalama puanlarına göre grup açısından deney grubunda bulunan öğrencilerin kontrol grubunda bulunan öğrencilerden daha yüksek ortalama değerlere sahip oldukları görülmektedir. Düzeltilmiş puan ortalamaları arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin ANCOVA sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6*Ebeveyn Akademik Başarı Desteğine İlişkin Kovaryans Analizi*

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Corrected Model	475.835	2	237.917	30.582	.000	.576
Intercept	70.387	1	70.387	9.048	.004	.167
EABDÖÖNTEST	405.751	1	405.751	52.156	.000	.537
GRUPLAR	75.272	1	75.272	9.676	.003	.177
Hata	350.082	45	7.780			
Toplam	19946.000	48				
Toplam Hata	825.917	47				

Tablo incelendiğinde öğrencilerin algıladıkları ebeveyn akademik başarı desteğini artırmak üzere ebeveynlere yönelik yapılan eğitim programı sonucunda öntest puanlarına ilişkin olarak gerçekleşen değişimin anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(1,29)}=52.156$, $p=.000$, $\eta^2=.537$). Bu bulgu deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin düzeltilmiş ortalama puanları arasındaki grubundaki ebeveynlere uygulanan eğitim programının öğrenciler üzerindeki akademik başarı desteğini artırmada etkili olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Öğrenim yaşamları boyunca öğrenciler, birtakım ödev ve sorumlulukları yerine getirmekle yükümlüdürler. Bu yükümlülüğe eklenen ailenin gerçekçi olmayan başarı beklentisi ve baskısı ne yazık ki her zaman işe yaramamakta aksine öğrencinin başarıya ulaşmasının önünde bir engelle dönüşmektedir. Araştırma sürecinde öğrencilerle yapılan görüşmelerde, baskının çalışmaya motive etme yerine isteksizliği beraberinde getirdiğini göstermiştir. Küçükahmet (2017), öğrencilerin bilişsel kapasitelerini kullanmadaki isteksizliklerinin nedeni olarak ailenin çocuğa karşı yanlış tutumu, sorunlar karşısında yanlış başa çıkma stratejilerinin kullanılması, ilgisizlik, aile baskısı ve gerektiği kadar sevgi gösterememek gibi durumları göstermiştir. Şahin

(2018), yaptığı çalışmada anne baba tutumları ile akademik başarı arasında ilişkinin olduğunu saptamış, baskıcı/otoriter ve koruyucu tutum sergileyen ailelerin çocuklarının matematik başarısının düşük olduğunu ortaya koymuşlardır. Yine öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda ailelerin başarısızlık karşısında tahammülsüz davrandıkları, özellikle çocukları çalışmayı aksattıklarında hoşgöründen uzak, engellerle dolu bir iletişim içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Halbuki akademik başarıda ailenin desteği çok önemlidir ve öğrenciye destek verebilmek için öncelikle ihtiyaçlarının anlaşılması gerekir. İşte burada çocukla sevgiye, saygıya ve hoşgörüye dayalı bir iletişimin kurulması büyük önem taşımaktadır. Hazırlanan eğitim programında da okul başarısını artırmada ebeveynlere düşen görevlerin yanı sıra anne baba tutumları, etkili iletişim, sevgi ve hoşgörü üzerinde durulmuştur.

Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin ailelerinden algıladıkları akademik başarı baskısına ilişkin puanlarında deney öncesine ve kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde azalma gözlenmiştir. Yine deney grubundaki öğrencilerin algıladıkları akademik başarı desteğine ilişkin puanlarında deney öncesine ve kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde artış olduğu bulunmuştur. Bu durumda ebeveynlere yönelik uygulanan eğitim programının akademik başarı baskısını azaltmada ve ayı zamanda algılanan akademik başarı desteğini artırmada etkili olduğu söylenebilir.

Öneriler

Bu çalışmada ebeveynlerin uygulamış olduğu akademik baskı ön planda tutulsa da baskının kaynağı sadece ebeveynler değildir. Kimi zaman anne baba dışındaki aile bireyleri, okulda öğretmenlerinin beklentileri öğrenciler için baskı unsuruna dönüşebilmektedir. Bu sebeple bundan sonra yapılacak çalışmalarda çalışmanın hedef kitlesi genişletilebilir.

Okul psikolojik danışmanları tarafından anne babalara, öğretmenlere çocukların gelişim dönemleri ile ilgili, öğrenme farklılıkları ve çocukla iletişim ile ilgili yapılan çalışmaların sayısı artırılabilir.

Ayrıca akademik başarının bir öğrencinin değerlendirilmesinde tek ölçüt haline gelmemesi için gerekli sistemsel düzenlemeler de yapılmalıdır.

Kaynaklar

Aslan, Ş., Yalçın, H., Sarp, N., ve Akarçay Uluçay, D. (2018). Anne-baba davranışlarının ve sosyal çevrelerinin liderlere etkileri. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(4), 91-138.

Bakır, V., Büyükgöze-Kavas, A. (2021). Çocukların Kariyer Gelişiminde Ebeveyn Desteği ve Sosyo-

- demografik Özelliklerin Rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 119-136
- Cantekin, D., Akduman, G. G. (2020). Annelerin çocuk yetiştirme tutumları ile çocuklarının duygularını yönetme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 21(1), 87-92.
- Creswell (2017). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş (Çeviri ed: Mustafa Sözbilir)*. Pegem Akademi Yayıncılık
- Demiriz, S. ve Öğretir, A. D. (2007). Alt Ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 10 Yaş Çocuklarının Anne Tutumlarının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 105-122.
- Dökmen, Ü. (1994). *Sanat ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Eldeleklioğlu, J. (2004). Çocuklarda Özgüven Gelişimi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 111-121.
- Genç, Y. (2016, October). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygılarını etkileyen faktörler. In *ICPESS (International Congress on Politic, Economic and Social Studies)* (No. 1).
- Kapıkıran, Ş. (2020). Ergenlerde Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkide Akademik Dayanıklılığın Aracı Rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 409-430.
- Kapıkıran, Ş. (2020). Ergenlerde Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkide Akademik Dayanıklılığın Aracı Rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 409-430.
- Küçükahmet, L. (2017). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Legault L, Green-Demers I, Pelletier L (2006) *Why do high school students lack motivation in the classroom? toward an understanding of academic amotivation and the role of social support*. *J Educ Psychol* 98: 567-582.
- Satır, S. (1996). *Özel Tevfik Fikret lisesi öğrencilerinin akademik başarılarıyla ilgili anne - baba davranışları ve akademik başarıyı artırmaya yönelik anne-baba eğitim gereksinmelerinin belirlenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi
- Şahin, D. (2018). *Orta öğretim kurumlarına devam eden 14-18 yaş arası ergenlerin anne baba tutumları ve öz anlayışlarının sosyal görünüş kaygılarına etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, Ö.F. (2018). *8. Sınıf Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumlarının Matematik Başarılarına Etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Erciyes Üniversitesi.

Ergenlerde Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı ile Saldırganlık ve Dürtüsellik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Hilal DAĞDEVİRAN
Adıyaman Üniversitesi
dagdeviranhilal@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Bilal KALKAN
Adıyaman Üniversitesi
bkalkan@adiyaman.edu.tr

Özet

Problem Durumu ve Amaç: Bu çalışmanın amacı, çevrimiçi oyun bağımlılığının ergenlik dönemindeki bireylerin saldırganlık ve dürtüsellik düzeyleriyle ilişkisinin araştırıldığı çalışmaların incelenmesi ve bulgular çerçevesinde tartışılmasıdır.

Yöntem: Bu çalışmada ergenlerde çevrimiçi oyun bağımlılığı ile saldırganlık ve dürtüsellik arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaların derlemesi yapılmıştır. Anahtar kelimeler (a) Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı, (b) Saldırganlık ve (c) Dürtüsellik olarak belirlenmiş, yıl aralığı olaraksa 2018-2022 belirlenmiş ve son beş yılda yayınlanmış nicel çalışmaların incelenmesine karar verilmiştir. İncelenen araştırmaların seçilmesinde internet üzerindeki elektronik veri tabanlarından faydalanılmıştır ve 10 adet akademik yayın bu çalışmada incelenmiştir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Bireylere iletişim becerileri, öfke kontrolü, verimli zaman yönetimi ve internetin doğru kullanımına yönelik eğitimler verilebilir. Bu konuda psikoeğitim programı geliştirilmesine yönelik nicel ve nitel araştırmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Ergenlik, Çevrimiçi oyun bağımlılığı, Saldırganlık, Dürtüsellik, Literatür taraması

Abstract

Purpose: The aim of this study is to examine the studies investigating the relationship between online game addiction and the aggression and impulsivity levels of adolescents and to discuss them within the framework of the findings.

Method: In this study, a compilation of studies examining the relationship between online game addiction and aggression and impulsivity in adolescents was made. Keywords were determined as (a) Online Game Addiction, (b) Aggression, and (c) Impulsivity, the year range was 2018-2022, and it was decided to examine the quantitative studies published in the last five years. Electronic databases on the internet were used in the selection of the researches examined and 10 academic publications were examined in this study.

Implications for Research and Practice: Individuals can be given training on communication skills, anger control, efficient time management and correct use of the internet. Quantitative and qualitative research can be conducted on the development of a psychoeducation program on this subject.

Keywords: Adolescence, Online game addiction, Aggression, Impulsivity, Literature review

Giriş

Teknolojinin gelişmesi ve internete erişimin artmasıyla birlikte bireylerin de internet kullanımlarında her geçen gün artış meydana gelmektedir. Dünyada internete erişim oranı %66,2 iken, bu oran Türkiye’de %83’tür. 2000 yılından bu yana dünyada internete erişim %1300’den fazla artmıştır (Internet World Stats, 2022). Bilgisayar üzerinden oynanan oyunların ve internetin yaygınlaşmasıyla birlikte çevrimiçi oyunların bireylerin yaşamlarının

büyük bir kısmında yer alması sonucunda çevrimiçi oyun bağımlılığı kavramı önem kazanmaya başlamıştır (Yalçın Irmak ve Erdoğan, 2016). İnternet üzerinde geçirilen zamanın kullanım türüne göre faydası olmakla birlikte birey üzerinde olumsuz etkileri de bulunmaktadır. Yapılan bir çalışmada internet kullanım amaçları göz önünde bulundurulduğunda çalışmaya katılan ergenlerin %17,1'lik kısmının interneti oyun amaçlı kullandıkları görülmüştür (Dursun ve Eraslan-Çapan, 2018). Dijital oyun sektöründeki artışlarla beraber her yaş grubundan bireyin dijital oyunlara yöneldiği ve bunlara uzun süreler ayırdıkları görülmektedir. Çevrimiçi oyunlara yönelen ve oyun oynama davranışını aşırı derece gerçekleştiren bireylerin bu kullanım sonucunda psikolojik, fiziksel, duygusal ve sosyal yönden olumsuz olarak etkilendikleri görülmüştür (Snodgrass et al., 2014; van Rooij, 2011). Örneğin; çevrimiçi oyun bağımlılığı olan bireylerde sağlık sorunları, öğrenme bozuklukları, saldırgan davranış eğilimleri ve kendini ifade etme becerileri gibi problemler ortaya çıkmaktadır (Horzum vd, 2008: 78). Özellikle bireylerin savaş ve dövüş gibi fiziksel şiddet içeren oyunlara yönelmeleri sonucu bu kişilerin daha fazla şiddete eğilimlerinin olduğu, sorunlarını konuşarak çözmektense güç kullanmaya başvurdukları düşünülmektedir (Kıran, 2011).

Ergenlik dönemi bireylerin yaşamlarında dalgalanmaların ve değişikliklerin yoğun olduğu bir dönem olarak bilinmektedir (Siyez, 2016). Bu hızlı ve yoğun değişimler bireylerin yaşamlarında problemlerle karşılaşmalarını da beraberinde getirebilmektedir. Özellikle bireylerin bu dönemdeki heyecan arayışı ve risk alma durumlarındaki artışlar göz önünde bulundurulduğunda bağımlılığa yol açabilecek riskli davranışlara olan yönelimlerinin de arttığı düşünülmektedir (Ektiricioğlu vd, 2020). Ergenlik döneminde bireylerde özellikle saldırgan ve dürtüsel davranışlar gözlenebilmektedir (Ekşi, 2021).

Bu çalışmanın amacı, çevrimiçi oyun bağımlılığının ergenlik dönemindeki bireylerin saldırganlık ve dürtüsellik düzeyleriyle ilişkisinin araştırıldığı çalışmaların incelenmesi ve bulgular çerçevesinde tartışılmasıdır. Araştırma sonucunda son zamanlarda yaygınlık düzeyi daha da artan çevrimiçi oyun bağımlılığına yönelik yapılacaklar ile ilgili araştırmacılara ve alan uzmanlarına öneriler sunulmaktadır. Araştırmanın değişkenleri aşağıda sırasıyla detaylı bir şekilde açıklanmaktadır.

Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı

Oyun ile ilgili yapılan araştırmalar, oyunun bireylerin yaşamına eğlence katan bir yönü olmasına rağmen bireylerin hayatında önemli psikolojik sorunlara neden olduğunu göstermektedir (Griffiths vd, 2017). Çevrimiçi oyun bağımlılığı literatüre yakın tarihte eklenmesine rağmen problemlerle oyun oynama davranışı ile ilgili yapılan çalışmalar daha eski

tarihlere dayanmaktadır. Bireylerin “bağımlı” olarak tanımlanmasa da oyun oynamaya uzun süreler ayırdıkları ve bu sürenin hayatlarını etkilediği görülmüştür (Griffiths vd, 2003). Yapılan bir araştırmada problemlerli internet kullanımının sosyalleşme ihtiyacı ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bireyler çevrimiçi oyunlar yoluyla internette zaman geçirdiklerini ve böylece oyuna bağlanan diğer kullanıcılarla iletişim kurup sosyalleştiklerini ifade etmektedirler (Grohol, 1999). Sosyalleşme ihtiyacını sanal ortamda gidermeye çalışan ergenlik dönemindeki bireylerin çevrimiçi oyun bağımlılığı yönünden risk grubunda yer aldığı da söylenebilir (Güvendi vd, 2019). Bu dönemde yaşadıkları problemler bireylerin tercihlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Ergenler aile ve arkadaşlarıyla kuracağı sosyal ilişkilerini internete yöneltmekte ve problemleriyle baş etmek yerine internette oyun oynama gibi işlevsel olmayan yöntemlere başvurumaktadırlar (Taçyıldız, 2010). Öte yandan oynanan oyun türünün bireylerin davranışlarında farklı sonuçlar doğurduğu ve şiddet içerikli çevrimiçi oyun oynayan bireylerde saldırgan davranışlara rastlanıldığı görülmektedir (Anderson ve Bushman 2001).

Saldırganlık

Saldırganlık, “başkalarını inciten ya da incitebilecek her türlü davranış” olarak tanımlanmaktadır (Freedman vd, 1989). Saldırganlığın nedenleri incelendiğinde bu konudaki en temel görüşlerin Freud’a ait olduğu görülmektedir. Freud saldırganlığın engellenme sonucu olduğunu öne sürmektedir (Burger, 2006). Saldırganlık, başlangıçta fiziksel ve sözel saldırganlık olmak üzere iki alt kategoride incelenmiş olsa da (South Richardson, 2014); fiziksel, psikolojik, cinsel ve duygusal saldırganlık gibi türleri bulunmaktadır (Şahin, 2003). Öte yandan Buss-Perry (1992) tarafından geliştirilen saldırganlık ölçeğinde saldırganlığın dört alt boyutundan bahsedilmektedir. Bunlardan fiziksel saldırganlık, başkalarına fiziksel olarak zarar vermeyi; sözel saldırganlık, başkalarına sözel olarak zarar vermeyi içermekte; öfke, saldırganlığın duygusal boyutu olarak; düşmanlık ise saldırganlığın bilişsel boyutu olarak ifade edilmektedir (Buss ve Perry, 1992). Düşünülmeden dürtüsel olarak ortaya konulan davranışların şiddet içerebildiği de belirtilmiştir (Anderson ve Carnagey, 2004).

Dürtüsellik

Çevrimiçi oyun bağımlılığında diğer bir risk faktörünün de dürtüsellik olduğu düşünülmektedir (Gentile vd, 2011). Dürtüsellik, sonuçları düşünmeden erken tepki verme, heyecan arama, risk alma, tepkileri engelleyememe gibi bozulmuş öz-düzenlemeyi yansıtan geniş bir davranış yelpazesini kapsar (Evenden, 1999). Dürtüsellik, dikkatsizlik, sabırsızlık, heyecan arama, zevk arama, risk alma, zarar görme olasılığının düşük olması ve dışa dönüklük ile kendini gösterir. Dürtüsellik aynı zamanda birçok psikiyatrik bozukluğun temel belirtilerinden biridir (Hollander

ve Evers, 2001). Dürtüselliğin alt boyutları olan; plan yapmama, dikkat ve motor dürtüsellik ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Baltacı, 2021). Ergenlerde internet bağımlılığı ve dikkat eksikliğinin ilişkili olduğu (Ülgen, 2014) göz önüne alındığında, çevrimiçi oyun bağımlılığı olan bireylerin de dikkat sürelerinde bir azalma olabileceği düşünülebilir. Bireylerin oyunda kazanma duygusunu yaşamaları da oyun oynama isteklerini artırabilmekte ve böylece bireyler oyun oynama isteklerine yönelik kontrolü kaybedip dürtüsel olarak davranabilmektedirler (Dong ve Potenza, 2014). Aynı zamanda dürtüselliğin çevrimiçi oyun bağımlılığını yordadığı ve bireylerin bunun sonucunda oyun oynamaya yönelik işlevsel olmayan inançlar oluşturduğu da görülmektedir (Seçilmiş, 2019).

Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı ve Saldırganlık

Çevrimiçi oyun bağımlılığı ve saldırganlık ile ilgili yapılan bir çalışmaya bakıldığında; erkek ergenlerin fiziksel saldırganlık düzeylerinin kızların fiziksel saldırganlık düzeyinden yüksek olduğu, eğitim kademesine göre de saldırganlık puanlarında anlamlı bir fark olduğu; lisedeki ergenlerin saldırganlık düzeylerinin ortaokuldaki ergenlerin saldırganlık düzeyinden yüksek olduğu, çevrimiçi oyun oynayan bireylerin saldırganlık düzeylerinin çevrimdışı oyun oynayan bireylerin saldırganlık düzeyinden yüksek olduğu ve oyun bağımlılığı açısından bakıldığında ise ortaokul öğrencilerinin oyun bağımlılığının lise öğrencilerinin oyun bağımlılığından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Balıkcı, 2018). Yine aynı şekilde çevrimiçi oyun bağımlılığı ile saldırganlık arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda, çevrimiçi oyun bağımlılığı ile saldırganlık düzeyleri arasında pozitif korelasyon bulunmuştur (Güvendi vd, 2019; Karakaya, 2019). Ayrıca lise türü bakımından da araştırmanın yapıldığı bir çalışmada Meslek Lisesi öğrencilerinin çevrimiçi oyun bağımlılığı düzeylerinin Anadolu Liseleri ve İmam Hatip Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin çevrimiçi oyun bağımlılığı düzeyinden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yıldırım, 2019).

Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı ve Dürtüsellik

Çevrimiçi oyun bağımlılığı ve dürtüsellik arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalarda; çevrimiçi oyun bağımlılığı ile dürtüsellik arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu, çevrimiçi oyun bağımlılığının bireylerin dürtüsellik, depresyon, sosyal fobi sorunlarının bir belirtisi olmasının yanında bu sorunların oluşmasına sebep olduğu da görülmektedir (Gentile vd., 2011). Ayrıca yapılan araştırmalar sonucunda bireylerin çevrimiçi oyunlarda başarı elde etme güdüsüyle hareket edip dürtüsel davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle gerçek yaşamda başarı duygusuna erişebileceği koşullar kısıtlı ise oyunda başarısızlıkla

karşılaştıkları bile kaybedecekleri bir şey olmadığı düşüncesiyle dürtüsel davranışlara daha fazla yönelindikleri görülmektedir (Çakılcı, 2013). Bireyler oyunların olumsuz sonuçlarına rağmen artan dürtüsellik ile bu olumsuzluklara daha az duyarlı hale gelip oyun oynama davranışını sürdürebilirler (Littel vd., 2012). Ayrıca yapılan bir araştırmada incelenen tüm değişkenler arasında çevrimiçi oyun bağımlılığını en çok yordayan değişkenin motor dürtüsellik olduğu görülmektedir (Yüksel, 2021).

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada ergenlerde çevrimiçi oyun bağımlılığı ile saldırganlık ve dürtüsellik arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaların derlemesi yapılmıştır. Araştırma kapsamında incelenecek olan çalışmaların belirlenmesi için anahtar kelimeler ve hangi yıllar arasında yayınlanmış çalışmalara yer verileceği belirlenmiştir. Anahtar kelimeler (a) Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı, (b) Saldırganlık ve (c) Dürtüsellik olarak belirlenmiş, yıl aralığı olaraksa 2018-2022 belirlenmiş ve son beş yılda yayınlanmış nicel çalışmaların incelenmesine karar verilmiştir. İncelenen araştırmaların seçilmesinde internet üzerindeki elektronik veri tabanlarından faydalanılmıştır ve 10 adet akademik yayın bu çalışmada incelenmiştir. Araştırmaların sonuçlarını sunmaya yönelik olarak tablo oluşturulmuş ve betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya dahil edilen yayınlar; araştırmanın konusu, araştırmanın amacı, katılımcı özellikleri, araştırmanın yöntemi ve araştırmanın bulgularına göre analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu çalışma kapsamında incelenen akademik yayınlar aşağıda tablo halinde verilmiş ve araştırmaların bulguları tablo sonrasında detaylı olarak paylaşılmıştır.

Tablo 1

Çalışma Kapsamında İncelenen Akademik Yayınlar

Yazar	Araştırma Adı	Yaş Grubu	Örneklem Grubu	Yöntem
Balıkçı (2018)	Çocuklarda ve Ergenlerde Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı ve Agresif Davranışlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	10-19	İstanbul ilindeki üç ortaokulda ve lisede öğrenim gören, 10-19 yaş arası 317'si kadın ve 308'i erkek olmak üzere 625 öğrenci	Karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeli
Yalaki ve Taşar, (2019)	Ergenlerde Çevrimiçi Oyun Oynama Özellikleri Akran	12-18	S.B. Ankara Eğitim ve Araştırma Hastanesi çocuk hastalıkları polikliniğine	Betimsel yönetime dayalı

	Zorbalığına Yol Açıyor Mu?		herhangi bir nedenle başvuran 12-18 yaş arası 380 ergen	kesitsel araştırma deseni
Hazar ve Ekici, (2021)	Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığı ile Zorbalık Bilişleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	10-14	2019-2020 eğitim öğretim yılında Kayseri Kocasinan ilçesinde bulunan Şehit Birol Mutlu Ortaokulu, Kahramanmaraş Elbistan ilçesi Gazi Mustafa Kemal Ortaokulu, Tepebaşı Selçuklu Ortaöğretim Okulu ve Niğde Beş Şubat Ortaöğretim Okulu'nda öğrenim görmekte olan ve çalışmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden toplam 650 öğrenci	Nicel araştırma modelinden ilişkisel tarama
Küçük ve Çakır (2020)	Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	Sınıf Düzeyi (6-7-8)	2019-2020 eğitim öğretim yılında Tokat/Erbaa ilçesinde eğitim gören 333 (193 kız, 140 erkek) ortaokul öğrencisi	Betimsel araştırmaya dayalı ilişkisel tarama modeli
Güvendi vd. (2019)	Ortaokul Öğrencilerinde Dijital Oyun Bağımlılığı ve Saldırganlık	Yaş Ort. (13.89)	İstanbul ili Esenyurt ilçesinde devlet okulunda okuyan, 143 kız ve 136 erkek olmak üzere toplam 279 ortaokul öğrencisi	Betimsel araştırmaya dayalı ilişkisel tarama modeli
Karakaya (2019)	Ergenlerin Bir Boş Zaman Aktivitesi Olarak İnternet Tabanlı Oyun Bağımlılıklarının Şiddet Eğilimine Etkisi	15-19	Ankara'nın Çankaya ilçesinde yaşayan 15-19 yaş arası 384 kişi	Betimsel araştırmaya dayalı ilişkisel tarama modeli
Evcin ve Erzi, (2019)	Şiddet İçerikli Bilgisayar Oyunlarının Ergenlerin Saldırganlık Eğilimine Etkisi	11-16	Tunceli ilinde bulunan iki ayrı Yatılı İlköğretim Bölge Okulunun 6'ncı, 7'nci ve 8'inci sınıflarına devam eden, 75 kız ve 75 erkek olmak üzere toplam 150 öğrenci	Betimsel araştırmaya dayalı ilişkisel tarama modeli
Seçilmiş (2019)	İşlevsel Olmayan İnançlar, Dürtüsellik ve Duygu Düzenlemenin İnternette Oyun Oynama Bozukluğundaki Rolü	15-38 (ort: 20,82)	15 – 38 yaş aralığındaki çevrimiçi oyun oynayan 175 erkek	Betimsel araştırmaya dayalı ilişkisel tarama modeli
Yüksel (2021)	İnternet Oyun Oynama Bozukluğunda Bağlanma, Karakter ve Mizaç Özellikleri	18-28 (22,43)	Kırıkkale Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde öğrenci olan 99 kişi	Betimsel araştırmaya dayalı ilişkisel tarama modeli
Koç (2020)	Lise ve Üniversite Öğrencilerinde İnternet Oyun Bağımlılığı Sıklığı ve Etkili Faktörler	Sınıf düzeyi (Lise 1-2-3-4 ve Üniversite 1-2-3-4)	Ankara'da 2019-2020 eğitim öğretim yılında eğitim gören 711 üniversite, 639 lise öğrencisi	Betimsel yönteme dayalı kesitsel araştırma deseni

Balıkçı'nın (2018) gerçekleştirmiş olduğu araştırma sonucuna göre; ergenlerde çevrimiçi oyun bağımlılığı ve saldırganlık arasındaki ilişki cinsiyet açısından incelendiğinde erkek ergenlerin saldırganlık düzeylerinin kadın ergenlerin saldırganlık düzeyinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0,01$). Aynı zamanda aile gelir düzeyi bakımından kendi aile gelirlerini orta veya kötü olarak algılayan bireylerin saldırganlık düzeylerinin aile gelir durumlarını yüksek olarak algılayan bireylerin saldırganlık düzeyinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin çevrimiçi oyun bağımlılığı düzeyleri ile lise öğrencilerinin çevrimiçi oyun bağımlılığı düzeyleri arasında da anlamlı düzeyde fark çıkmıştır ve ortaokul öğrencilerinin bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır ($p<0,01$). Ayrıca tercih edilen oyun ile saldırganlık düzeyleri arasında da anlamlı düzeyde ilişki olduğu ve çevrimiçi oyunu tercih edenlerin toplam saldırganlık puanları ile fiziksel saldırganlık puanları, çevrimdışı oyunları tercih edenlere oranla anlamlı düzeyde daha yüksek olarak bulunmuştur ($p<0,01$). Anne eğitim durumunun bireylerin çevrimiçi oyun bağımlılığı açısından anlamlı fark yarattığı ve anne eğitim durumu lisansüstü eğitim olanların çevrimiçi oyun bağımlılığı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Baba eğitim durumlarına bakıldığında ise bireylerin çevrimiçi oyun bağımlılığı ve saldırganlık puanları açısından farklılık yaratmadığı görülmektedir.

Yalaki ve Taşar (2019) yapmış oldukları araştırmada erkeklerin çevrimiçi oyun bağımlılığı puanlarının kadınların çevrimiçi oyun bağımlılığı puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğunu sonucuna varmışlardır. Aynı zamanda izlenen film türünün ergenlerin çevrimiçi oyun bağımlılığı düzeyini etkilediği ve savaş içerikli film seyredenlerin çevrimiçi oyun bağımlılığının komedi ve dram içerikli filmler seyreden bireylere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Anne baba eğitim düzeyinin de çevrimiçi oyun bağımlılığını etkilediği ve eğitim düzeyi arttıkça çevrimiçi oyun bağımlılığı düzeylerinin de arttığı görülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise bireylerin kendine ait bilgisayarını bulunup bulunmama durumunun çevrimiçi oyun bağımlılığı düzeyleri açısından anlamlı bir fark yaratmadığıdır. Katılımcıların bilgisayarda oyun oynama süreleri arttıkça çevrimiçi oyun bağımlılığı düzeylerinde de bir artış olduğu görülmektedir.

Hazar ve Ekici (2021) ise yaptıkları araştırmada yaş ile çevrimiçi oyun bağımlılığı arasında negatif korelasyon olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çevrimiçi oyun bağımlılığı düzeyleri cinsiyet açısından incelendiğinde ise erkeklerin bağımlılık düzeyleri ile kadınların bağımlılık düzeyleri arasında anlamlı düzeyde fark olduğu ve erkeklerin çevrimiçi oyun bağımlılığı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaşadıkları yerde internet

bağlantısı bulunup bulunmaması açısından bireylerin çevrimiçi oyun bağımlılığı ve zorbalık düzeyleri incelendiğinde, yaşadıkları yerde internet bağlantısı bulunanların çevrimiçi oyun bağımlılığı ve zorbalık düzeylerinin internet bağlantısı bulunmayanlara oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Küçük ve Çakır (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucuna göre; yaş ile çevrimiçi oyun bağımlılığı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, sınıf düzeyi arttıkça çevrimiçi oyun bağımlılığı puanlarında da artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı şekilde erkeklerin çevrimiçi oyun bağımlılığı puanlarının kızların çevrimiçi oyun bağımlılığı puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Saldırganlık düzeyleri açısından bakıldığında ise aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak sadece saldırganlık ölçeğinin alt boyutlarından olan öfke boyutunda kızların puanlarının erkeklerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bireylerin anne çalışma durumlarının çevrimiçi oyun bağımlılığı ve saldırganlık açısından anlamlı bir fark yaratmadığı, sadece dolaylı saldırganlık açısından anlamlı bir fark bulunduğu ve annesi çalışan bireylerin dolaylı saldırganlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Baba çalışma durumlarının ise çevrimiçi oyun bağımlılığı ve saldırganlık açısından anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çevrimiçi oyun bağımlılığı ile saldırganlık arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Güvendi vd.'nin (2019) araştırma bulgularına göre; çevrimiçi oyun bağımlılığı ile saldırganlık arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki bulunmaktadır. Cinsiyet açısından incelendiğinde de hem çevrimiçi oyun bağımlılığı hem de saldırganlık düzeyinin erkeklerde anlamlı olarak daha yüksek bulunduğu görülmektedir. Aynı zamanda oyun oynamaya süre sınırı koymayan ailelerin çocuklarında hem saldırganlık hem de çevrimiçi oyun bağımlılığı düzeylerinin daha yüksek olduğu, süre arttıkça da çevrimiçi oyun bağımlılığının ve saldırganlığın da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bireylerin fiziksel aktivitelere zaman ayırmalarının da çevrimiçi oyun bağımlılığı ve saldırganlık açısından önemli bir kriter olduğu, fiziksel aktiviteye ayrılan zaman arttıkça çevrimiçi oyun bağımlılığı ve saldırganlık düzeylerinde azalma olduğu görülmektedir.

Karakaya (2019) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre ergenlerin çevrimiçi oyun bağımlılığı ile şiddet eğilimleri arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Aynı zamanda oynanan oyun türünün de (macera, aksiyon, strateji, spor, dövüş, diğer) şiddet eğilimi açısından anlamlı bir fark yarattığı görülmektedir. Bireylerin

oyunda geçirdikleri süre arttıkça saldırgan davranışlarında da artış olduğu ve aynı zamanda şiddet eğilimlerinde cinsiyet açısından da anlamlı bir fark olduğu ($p<.05$) sonucuna ulaşılmıştır.

Evcin ve Erzi (2019) tarafından toplam 150 öğrenci ile deney ve kontrol grupları oluşturularak yapılan araştırma sonuçlarına göre şiddet içerikli oyunlar oynayan bireylerin saldırganlık puanları beceri oyunu oynayan bireylerin saldırganlık puanlarından anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır ($p<.001$). Ancak beceri oyunu oynayan grubun saldırganlık puanları ile oyun oynamayan kontrol grubunun saldırganlık puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır. Yapılan araştırmanın bir diğer sonucuna göre de bireylerin saldırganlık alt boyutları puanlarının oyun türüne göre anlamlı bir fark oluşturduğu ve şiddet içerikli oyun oynayan bireylerin saldırganlık alt boyutlarının tamamında (fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, öfke, düşmanlık ve dolaylı saldırganlık) beceri oyunu oynayan bireylerin saldırganlık alt boyutu puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca oyunda geçirilen sürenin de bireylerin toplam saldırganlık puanları bakımından anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. 2 saat oyun oynayan ergenlerin toplam saldırganlık puanlarının 15 dakika oyun oynayan ve oyun oynamayan kontrol grubunun saldırganlık puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet açısından toplam saldırganlık puanlarının karşılaştırıldığı analiz sonuçlarına göre kadın ve erkek grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$) ancak dolaylı saldırganlık puanları açısından yapılan karşılaştırma sonucunda kadınların dolaylı saldırganlık puanlarının erkeklerin dolaylı saldırganlık puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<.001$).

Seçilmiş (2019) tarafından yapılan bir araştırmaya göre dürtüsellik ile çevrimiçi oyun bağımlılığı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p<.05$). Araştırmada azalmış dürtü kontrolünün çevrimiçi oyun bağımlılığını anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca dürtüsellik alt boyutlarından olan dikkat dürtüsellik de çevrimiçi oyun bağımlılığını anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak dürtüsellik diğer bir alt boyutu olan motor dürtüsellik çevrimiçi oyun bağımlılığını anlamlı düzeyde yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yüksel (2021) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarına göre erkeklerin çevrimiçi oyun bağımlılığı düzeylerinin kadınların çevrimiçi oyun bağımlılığı düzeyinden anlamlı ölçüde yüksek olduğu görülmektedir. Bireylerin çevrimiçi oyun bağımlılığı ile dürtüsellik toplam puanları ve dürtüsellik alt boyutlarından olan motor dürtüsellik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Çalışmada yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre

de çevrimiçi oyun bağımlılığını en yüksek düzeyde yordayan değişkenin motor dürtüsellik olduğu görülmektedir.

Koç (2020) tarafından yapılan bir araştırma sonucuna göre de erkeklerin çevrimiçi oyun bağımlılığı düzeylerinin kadınların çevrimiçi oyun bağımlılığı düzeyinden anlamlı olarak yüksek olduğu görülmektedir. Çalışma sonuçlarına göre kardeş sayısının da çevrimiçi oyun bağımlılığıyla ilişkili olduğu ve evin tek çocuğu olan bireylerin kardeşleri olan bireylere oranla daha yüksek düzeyde bağımlı oldukları görülmektedir. Ailenin aylık toplam gelirinin de bireylerin çevrimiçi oyun bağımlılığıyla anlamlı bir ilişkisi bulunduğu ve aile aylık geliri yüksek olanların bağımlılık oranlarının aile geliri daha düşük olan bireylerin bağımlılık oranlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bireylerin ebeveynlerinin beraber ya da ayrı/vefat olma durumları ile çevrimiçi oyun bağımlılığı arasında da anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ebeveynleri ayrı/vefat olan bireylerin bağımlılık oranlarının ebeveynleri beraber olan bireylere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca düzenli fiziksel aktivite yapmayan ve sağlıklı beslenmeyen bireylerin düzenli fiziksel aktivite yapan ve sağlıklı beslenen bireylere oranla bağımlılıklarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Bulunduğu yerde internet bağlantısı bulunanların bağımlılık oranları da internet bağlantısı olmayan bireylerin bağımlılık oranlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Tercih ettiği oyunlara göre de çevrimiçi oyunları tercih edenlerin bağımlılık oranlarının çevrimdışı oyunları tercih edenlerin bağımlılık oranlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İncelenen çalışmalara bakıldığında benzer ve farklı sonuçların olduğu görülmektedir. Benzer sonuçlar çevrimiçi oyun bağımlılığı düzeyi yüksek olan bireylerin saldırganlık ve dürtüsellik düzeylerinin yüksek olduğu, erkeklerin çevrimiçi oyun bağımlılığı düzeylerinin kadınlara oranla daha yüksek düzeyde olduğu şeklinde gruplanabilir. Farklı olan sonuçlara bakıldığında ise ebeveyn eğitim durumlarının çevrimiçi oyun bağımlılığını etkileme düzeyleri arasındaki farklılıklar dikkat çekmektedir. Tartışma kısmında bunlar detaylıca karşılaştırılıp tartışılacaktır.

Tartışma ve Sonuç

Bireylerin şiddet içerikli oyunlardan olumsuz etkilenmelerinin yanı sıra beceri temelli/egitici oyunlara da kontrollü bir şekilde zaman ayırması sağlanmalıdır (Yalçın ve Bertiz, 2019). Oyun türü fark etmeksizin bireylerin uzun süre ekran başında kalmaları hem dikkat sürelerini azaltabilir hem de davranış bozukluklarına sebep olabilir.

Öğrencilere öz düzenleme becerileri eğitimleri verilerek hem çevrimiçi hem de çevrimdışı zamanlarını daha verimli kullanmaları ve yönetmeleri sağlanabilir (Şendurur ve Şendurur, 2018). Zaman yönetimini verimli bir şekilde sağlayan bireylerin yaşam doyumları artabilir. Bu durum bireylerin hem fiziksel hem de psikolojik sağlıklarını olumlu yönde etkileyebilir.

Yapılan araştırma sonuçlarına göre bireylerin ebeveynlerinin birlikte veya ayrı olma durumlarının da bireylerin çevrimiçi oyun bağımlılık düzeylerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Koç, 2020). Özellikle çevrimiçi oyunlarda bireylerin birbiriyle iletişim kurabiliyor olmaları ve arkadaşlık kurmaları bireylerin bu oyunlara yönelimlerini artırıyor olabilir. Bireyler aile içinde eksikliğini yaşadıkları ilişki ve sevgi ihtiyaçlarını oyunlarda kurdukları arkadaşlıklar ile ve ilişkiler ile karşılamaya çalışıyor olabilir. Aynı araştırma sonuçlarında bireylerin hayatlarından memnuniyet durumlarıyla da ilişkili bulunan çevrimiçi oyun bağımlılığının sebepleri arasında ise bireyin oyun ortamı üzerinde kontrol sahibi olması olabilir. Bireyler oyunda yaşadıkları çevreyi kendi isteklerine göre şekillendirip düzenleyebilmektedirler. Böylece bireylerin hayatlarından memnuniyet düzeyleri de artabilir ve çevrimiçi oyun bağımlılığı düzeylerini de etkileyebilir.

Ergenlerin oyunda geçirdikleri sürenin saldırganlık düzeylerini etkilediği (Evcin ve Erzi, 2019) göz önünde bulundurulduğunda, oyunda geçirilen sürenin kontrol altına alınması ve bireylere zaman yönetimi ile ilgili eğitimler verilmesi sağlanabilir. Ayrıca yapılan çalışmanın bireyler üzerinde olumsuz etkilerinin bulunabileceği göz önüne alındığında uygulama esnasında ve sonrasında katılımcılarda oluşabilecek olumsuz etkileri en aza indirmek adına bireylere uzman desteği verilmesi sağlanmalıdır.

Spor yapan bireylerin zorbalık düzeylerinin spor yapmayanlara oranla daha düşük düzeyde olduğu göz önünde bulundurulduğunda (Hazar ve Ekici, 2021) bireylerin spora yönlendirilmesi ve aynı zamanda okullarda spora teşvik amaçlı projelerin düzenlenmesi sağlanabilir. Böylece bireyler enerjilerini daha sağlıklı yönlendirerek saldırgan ve dürtüsel davranışlar sergilemekten uzaklaşabilir.

Yapılan araştırma sonuçları karşılaştırıldığında; bazı araştırmalarda hem anne hem baba eğitim düzeyi ile çevrimiçi oyun bağımlılığı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülürken (Yalaki ve Taşar, 2019); bazı araştırmalarda ise sadece anne eğitim düzeyinin çevrimiçi oyun bağımlılığı açısından anlamlı farklılık oluşturduğu, baba eğitim durumunun çevrimiçi oyun bağımlılığında anlamlı fark yaratmadığı görülmektedir (Balıkçı, 2018).

Çevrimiçi oyun bağımlılığı ile ilgili ailelerin de bilinçlendirilmesi ve öfke durumlarında bireyle sağlıklı problem çözme yöntemlerine yönelik iletişime geçilmesi ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

Dürtüsellğin çevrimiçi oyun bağımlılığını etkilediği çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda (Dong ve Potenza, 2014; Gentile vd, 2011; Seçilmiş, 2019; Yüksel, 2021;) bireyler oyunda başarılı olabilmek için dürtüsel olarak davranabilirler ve kaybettiğinde hem dürtüsellik düzeyleri hem de saldırganlık düzeyleri artabilir. Bireyler oyunda kaybettiği zaman daha riskli davranışlar sergilemeye yönelebilirler. Bununla beraber öfke duygusunu yönetme ile ilgili problemlerle karşılaşabilir ve saldırgan davranışlara yönelebilir. Bu olumsuz sonuçlarla başa çıkabilmek için bireylere duygularının farkına varabilme ve duygu düzenleme ile ilgili eğitimler verilebilir. Ayrıca Seçilmiş (2019) tarafından yapılan çalışma incelendiğinde örneklem grubunun erkek katılımcılardan oluşuyor olması çalışmanın genellenebilirliği açısından bir sınırlılık oluşturabilir.

Yapılan literatür taraması sonucunda; çevrimiçi oyun bağımlılığı düzeyi yüksek olan ergenlerin saldırganlık ve dürtüsellik düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Oyunda geçirilen süre ile bireylerin çevrimiçi oyun bağımlılığı düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Tercih edilen oyunların ve oyunda geçirilen sürenin çevrimiçi oyun bağımlılığı, saldırganlık ve dürtüsellik düzeylerini etkilediği görülmektedir.

Öneriler

Bu çalışma sonucunda alan uzmanlarına, ailelere ve araştırmacılara aşağıdaki öneriler verilebilir:

- Alan uzmanları bireylere etkili iletişim becerileri eğitimi verilebilir.
- Bireylerin duygularının farkındalığına, duygu düzenlemeye ve öfke kontrolüne yönelik psikoeğitim uygulamaları yapılabilir.
- Okullarda bireylerin özellikle zaman yönetimi konusunda bilinçlendirilmelerine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Ailede başlayan eğitim süreci göz önüne alınıp özellikle bireylerin küçük yaşlardan itibaren aile ile verimli zamanlar geçirmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Ailelere çocuklar ile sağlıklı iletişim kurabilmelerine yönelik eğitimler verilebilir.
- Bireylerin oyunda sergiledikleri davranışların aileler tarafından gözlemlenmesi ve olumsuz davranışlarla karşılaşıldığında bireylere sağlıklı yaklaşımları konusunda bilgilendirmeler yapılabilir.

- Gün içerisinde fiziksel aktivitelere de zaman ayrılıp hareketliliğin sağlanmasına yönelik çalışma yapılabilir.
- Araştırmacılar konu ile ilgili farklı örneklem gruplarında çalışmalar yapabilir.
- Konu ile ilgili nicel çalışmaların yanında nitel çalışmalar yapılması da literatüre katkı sağlayacağından bu konuda çalışmalar yapılabilir.
- Yapılacak olan çalışmalarda deneysel çalışma yapılması durumunda uygulama sürecinde ve sonrasında oluşabilecek olumsuz durumlar göz önünde bulundurulup konu ile ilgili destek alınabilecek uzmanların (psikolojik danışmanlar, psikologlar vb.) çalışmaya dahil edilmesi sağlanabilir.

Kaynakça

- Anderson, C. A. ve Bushman, B. J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: a meta-analytic review of the scientific literature. *Psychosocial Science*, 12(5), 353-359.
- Anderson, C. A. ve Carnagey, N. L. (2004). Violent video game exposure and aggression: a literature review. *Minerva Psichiatria*, 45: 1-18.
- Balıkçı, R. (2018). *Çocuklarda ve ergenlerde çevrimiçi oyun bağımlılığı ve agresif davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul.
- Baltacı, U. B. (2021). *İnternet bağımlılığında dürtüsellik ve kaçınmanın yordayıcı rolünün karma yöntemle incelenmesi*. Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Burger, J.M. (2006). *Kişilik* (Çev.: D. Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Buss, A.H., ve Perry, M.P. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452-459.
- Çakılcı, E.F. (2013). *Çok oyunculu çevrimiçi video oyunu oynayan bireylerde video oyunu bağımlılığı ve saldırganlık*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Dong, G. ve Potenza, M. N. (2014). A cognitive-behavioral model of internet gaming disorder: Theoretical underpinnings and clinical implications. *Journal of Psychiatric Research*, 58, 7-11.
- Dursun, A. Eraslan-Çapan, B. (2018). Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı ve psikolojik ihtiyaçlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 128-140. <https://doi.org/10.17679/inuefd.336272>
- Ekşi, H. (2021). *Lise öğrencilerinde ebeveyn ilişkileri, duygu düzenleme güçlüğü, psikolojik kontrol ve saldırganlık arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ektiricioğlu C, Arslantaş H, Yüksel R (2020) Ergenlerde çağın hastalığı: teknoloji bağımlılığı. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 29:51- 64.
- Evcin, S., Erzi, S. (2019). Şiddet içerikli bilgisayar oyunlarının ergenlerin saldırganlık eğilimine etkisi. *Humanitas: International Journal of Social Sciences*, 7(14), 181-202. <https://doi.org/10.20304/humanitas.512579>.

- Evenden, J. (1999). Impulsivity: A discussion of clinical and experimental findings. *Journal of Psychopharmacology*, 13, 180–192.
- Freedman, J. L., Sears, D. O. ve Carlsmith, J. M. (1989). *Sosyal Psikoloji* (Çeviren: Ali Dönmez). İstanbul: Ara Yayıncılık.
- Gentile D.A., Hyekyung C., Albert L., Timothy S., Dongdong L., Daniel F., Angeline K. (2011). Pathological video game use among youths: a two-year longitudinal study. *Pediatrics*. 127(2) s.319-329. doi:10.1542/peds.2010-1353
- Griffiths, MD, Davies MNO, Chappell D. (2003). Breaking the stereotype: The case of online gaming. *Cyberpsychology Behavior*, 6(1):81- 91
- Griffiths, M. D., Kuss, D. J., Lopez-Fernandez, O., ve Pontes, H. M. (2017). Problematic gaming exists and is an example of disordered gaming. *Journal of Behavioral Addictions*, 6(3), 296–301. doi:10.1556/2006.6.2017.037
- Grohol, J. (1999). Internet addiction guide. <http://psychcentral.com/netaddiction> adresinden 17.04.2022 tarihinde alınmıştır.
- Güvendi, B., Demir, G. T., ve Keskin, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1194-1217.
- Hazar Z. Ve Ekici F., (2021). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile zorbalık bilişleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 26: 1-15.
- Hollander E. ve Evers M., 2001. New developments in impulsivity. *The Lancet*. 358: 949-950.
- Horzum, M. B., Ayas, T. ve Ö. Çakır Balta. (2008). Çocuklar için bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 3(30), 76-88.
- Internet World Stats (2022). *Internet usage statistics*. <http://www.internetworldstats.com/stats.htm>
- Karakaya, G. (2019). *Ergenlerin bir boş zaman aktivitesi olarak internet tabanlı oyun bağımlılıklarının şiddet eğilimine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara.
- Kıran, Ö. (2011). “Şiddet içeren bilgisayar oyunlarının ortaöğretim gençliği üzerindeki etkileri (samsung örneği)”, [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Ondokuzmayıs Üniversitesi, s.97.
- Koç, A. K., (2020). *Lise ve üniversite öğrencilerinde internet oyun bağımlılığı sıklığı ve etkili faktörler*. [Uzmanlık Tezi], Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Küçük, Y. ve Çakır, R. (2020). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education (TUJPED)*,5: 133-154.
- Littel M., Luijten M., van den Berg I, van Rooij A, Keemink L, Franken I. (2012). Errorprocessing and response inhibition in excessive computer game players: an ERP study. *Addiction Biology*. 17:934–947. doi:10.1111/j.1369-1600.2012.00467.x
- Seçilmiş H. H., (2019). *İşlevsel olmayan inançlar, dürtüsellik ve duygu düzenlemenin internette oyun oynama bozukluğundaki rolü*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.
- Siyez, M. D., (2016). *Ergenlerde problem davranışlar: okul temelli önleme çalışmaları ile ilgili uygulama örnekleri*. 5.Baskı. Ankara: Pegem Yayınları.
- Snodgrass, J. G., Lacy, M. G., Dengah II, H. J., Eisenhauer, S., Batchelder, G., Cookson, R. J. (2014). A vacation from your mind: Problematic online gaming is a stress response. *Computers in Human Behavior*, 38, 248-260. <https://doi:10.1016/j.chb.2014.06.004>
- South Richardson, D. (2014). Everyday aggression takes many forms. *Current Directions in Psychological Science*, 23(3), 220-224.
- Şahin, H. M. (2003). *Sporda şiddet ve saldırganlık*. 1. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Şendurur, E. ve Şendurur, P. (2018). Underlying factors of problematic online gaming behavior: age, intensity and genre. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(4), 747-764. doi:10.15805/addicta.2018.5.4.0023
- Taçyıldız, O. (2010). *Lise öğrencilerinin internet bağımlılığı düzeylerinin bazı değişkenlere göre yordanması*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Ülgen, V. (2014). *12-18 yaş arası ergenlerde internet bağımlılığında sosyal karşılıklık ve yordayıcı faktörlerin değerlendirilmesi*. [Tıpta Uzmanlık Tezi]. Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi, İstanbul.
- van Rooij, A. J. (2011). *Online video games addiction. Exploring a new phenomenon* (PhD Thesis). Rotterdam, The Netherlands: Erasmus University Rotterdam.
- Yalaki, Z. ve Taşar, M. (2019). Ergenlerde çevrimiçi oyun oynama özellikleri akran zorbalığına yol açıyor mu? *Ege Tıp Dergisi*, 58(4), 336-343.
- Yalçın Irmak A. ve Erdoğan S. (2016) Ergen ve genç erişkinlerde dijital oyun bağımlılığı: güncel bir bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 27.
- Yalçın, S., ve Bertiz, Y. (2019). Üniversite öğrencilerinde oyun bağımlılığının etkileri üzerine nitel bir çalışma. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 3(1), 27-34.
- Yıldırım, E. (2019). *Çevrimiçi oyun bağımlılığının algılanan sosyal destek ve temel psikolojik ihtiyaçlarla ilişkisi*. [Yüksek Lisans Tezi], Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Yüksel, A. F., (2021). *İnternet oyun oynama bozukluğunda bağlanma, karakter ve mizaç özellikleri*. [Tıpta Uzmanlık Tezi]. Kırıkkale Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Kırıkkale.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğlence Eğilimlerinin Duygu Düzenleme Becerilerini Yordayıcılığının İncelenmesi

Dr. Öğr. Üyesi Hilal YILMAZ (Sorumlu Yazar)

Artvin Çoruh Üniversitesi
yilmazhilal@artvin.edu.tr

Prof. Dr. Rengin ZEMBAT

Maltepe Üniversitesi
renginzembat@maltepe.edu.tr

Özet

Oyun ve oyun oynama ister çocuk olsun ister yetişkin, her bireyin yaşamında son derece önemli yer tutan, hayatı her yönüyle görmeyi ve tecrübe etmeyi sağlayan, bireylerin farklı bakış açıları geliştirmelerine, sosyal ilişkiler kurmalarına, duyguları deneyimlemelerine ve ortak yaşantılar elde etmelerine imkân tanıyan kavramlardır. Duygu düzenleme ise, bireylerin hangi duygulara, ne zaman sahip olduklarına ve bu duyguları nasıl ifade ettiklerine ilişkin süreçleri içermektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin eğlence eğilimlerinin duygu düzenleme becerilerini yordamasının incelendiği bu araştırma, tarama modellerinden korelasyonel araştırma modeli olarak desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ilinde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 218 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, eğlence eğilimlerini belirlemek amacıyla “Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği” ve duygu düzenleme becerilerini belirlemek amacıyla “Duygu Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin eğlence eğilimlerinin ve duygu düzenleme becerisi yeniden değerlendirmelerinin yüksek düzeyde, eğlence eğilimi alt boyutlarından eğlence arayışı, baskılanmamışlık ve kendiliğindenlikleri ile duygu düzenleme becerisi gizlemenin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin eğlence eğilimlerinin duygu düzenleme becerisi yeniden değerlendirmelerini anlamlı olarak yordadığı ve %53’ünü açıkladığı; gizlemelerini ise anlamlı olarak yordadığı ve %5’ini açıkladığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk eğitimi, Oyun oynama eğilimi, Duygusal gelişim, Çocuklar

Abstract

Play and playing are concepts that have an extremely important place in the life of every individual, whether they are children or adults, that enable them to see and experience life in every aspect, and enable individuals to develop different perspectives, establish social relationships, experience emotions and achieve common experiences. Emotion regulation, on the other hand, includes processes related to which emotions individuals have, when they have, and how they express these emotions. This research, which examines the prediction of emotion regulation skills of preschool teachers' playfulness traits was designed as a correlational research model, one of the survey models. The study group of the research consists of 218 pre-school teachers working in pre-school education institutions in the province of Istanbul in the 2020-2021 academic year, selected by convenience sampling method. In the study, “Personal Information Form” was used to determine the demographic characteristics of preschool teachers, “Adult Playfulness Trait Scale” to determine playfulness traits, and “Emotion Regulation Scale” to determine emotion regulation skills. As a result of the research, it was found that the playfulness traits of preschool teachers significantly predicted their re-evaluation of emotion regulation skills and explained 53% of them; It was found that it predicted their concealment significantly and explained 5% of them.

Keywords: Early childhood education, Playfulness, Emotional development, Children

Giriş

Oyun ve oyun oynama ister çocuk olsun ister yetişkin, her bireyin yaşamında son derece önemli yer tutan, hayatı her yönüyle görmeyi ve tecrübe etmeyi sağlayan, bireylerin farklı bakış açıları geliştirmelerine, sosyal ilişkiler kurmalarına, duyguları deneyimlemelerine ve ortak yaşantılar elde etmelerine imkân tanıyan kavramlardır. Oyun denilince çoğunlukla çocuklar akla gelse de çocukların ailelerinden sonra yaşamlarındaki önemli yetişkinlerden biri olan okul öncesi öğretmenleri için de oyunun yeri hem kişisel hem de mesleki olarak tartışılmaz bir konumdadır.

Oyunun pek çok özelliği bulunmaktadır. Huizinga'ya (2006) göre oyunun temel özelliği hazdır ve oyun bireylere bir özgürlük duygusu vermektedir. Oyunun eğitsel faydalarına odaklanma çok baskın hale geldiğinde, oyunun en temel özelliği olan çocukların zevk alması durumu kaybolmaktadır (Singer, 2015). Oyunda çocuklar ve yetişkinler ortak bir dünyayı birlikte inşa ederler ve birlikte bu yaratılan dünyayı istedikleri gibi düzenleyebilirler. Bu süreçte gerçek yaşamı oyunda deneyimlerler. Nitekim oyun olmadan, karmaşık bir sosyal dünyaya uyum sağlamak ve hayatta kalmak zor olurdu. Oyun, paylaşılan bir zevk ve yaratıcılığın kaynağıdır. Hem çocuklarda hem de öğretmenlerde oyun ve oyun oynama, erken çocukluk ve bakımın temel özelliği olarak düşünülmelidir (Singer, 2013). Bu durum dikkate alınarak oyun etkinlikleri düzenlenmelidir.

Öğretmenlerdeki oyun oynama eğilimi ise İngilizce'de playfulness olarak yer alan Türkçe'de ise eğlence eğilimi olarak kullanılan kavramdır. Bu kavramın psikolojiden sanata pek çok farklı bilim dalında farklı tanımları bulunmaktadır (Masek ve Stenros, 2021). Oyun aktif öğrenme olarak tanımlandığında eğlence eğilimi de oyunu teşvik eden, besleyen ve yönlendiren bir tutum olarak tanımlanmaktadır (Vincent-Snow ve Tong, 2019). Bununla birlikte, eğlence eğilimi yetişkinlerin içinden gelen, davranışlarını ve yaşam tarzlarını etkileyen bir yapma ve olma biçimidir (Bruno vd., 2013). Yetişkin bireylerde eğlence eğilimine sahip olup olmama durumu değerlendirilmektedir.

Erken çocukluk eğitim ortamlarında oyun oynamanın genellikle çocuklara ayrıldığı ve öğretmenin rolünün destekleyici, bilgilendirici ve ciddi olarak görüldüğü bilinmektedir. Erken çocukluk eğitimcilerinin sadece çocuklar için değil, kendileri için de oyunu teşvik etmesi gerektiğinden, eğlence eğilimine sahip öğretmenlerin faydaları göz ardı edilmemelidir (Bruno vd., 2013). Öğretmenlerin oyun oynama ve oyun ile ilgili gelişimleri önemlidir. Nitekim Tuğrul ve diğerleri (2014) 6 yaş grubundaki çocukların öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programında oyunun ne denli önemli olduğunun farkına varmadıklarını ve oyunu bir öğretim

yöntemi olarak kullanmadıklarını, bu konuda eksiği olduğunu ve desteğe ihtiyaç duyduğunu düşünen öğretmenlerin olduğunu tespit etmişlerdir (Tuğrul vd., 2014). Öte yandan Adak Özdemir ve Ramazan (2014) çalışmalarının sonucunda öğretmenler, çocukların oyun oynamadıklarında bazı olumsuz duygular ve gelişimsel problemler yaşayacaklarını ve yaratıcılıklarının gelişmeyeceğini ifade etmişlerdir (Adak Özdemir ve Ramazan, 2014). Oyunun öneminin bilinciyle eğlence eğilimine sahip bir pedagojik yaklaşımı benimsemek hem çocuklara hem de öğretmenlere pozitifliği ve eğlenceyi teşvik eden daha neşeli bir öğrenme ortamı sağlayacaktır (Walsh vd., 2017). Bu sayede eğlenerek öğrenme gerçekleşecektir.

Bu çalışmada incelen bir diğer kavram duygu düzenleme becerileri olarak belirlenmiştir. Duygu düzenleme, bireylerin hangi duygulara, ne zaman sahip olduklarına ve bu duyguları nasıl ifade ettiklerine ilişkin bilinçdışı ve bilinçli süreçleri ifade etmektedir (Gross, 1998). Mevcut duygu kavramları onları deneyimsel, davranışsal ve fizyolojik sistemlerden ortaya çıkan ve çoklu bileşenleri içeren süreçler olarak kabul etmekte; duygu düzenleme ise bu süreçlerin herhangi birini değiştirmek için bilinçsiz ve bilinçli girişimleri içermektedir (Ochsner ve Gross, 2004). Duygu düzenleme aynı zamanda bireylerin duygularını nasıl ifade ettiklerini tanımlamaktadır. Bir öğretmen, sınıfındaki bir çocuğun bir kavramı öğrenmesinde haftalardır çaba gösterdikten sonra çocuk bu kavramı öğrendiğinde öğretmen sevinçten bağırarak isteyebilir, ancak bunun yerine ‘duyguyu düzenlediğinde’ sessizce öğrenciye ‘aferin’ diyebilmektedir. Benzer şekilde bir öğrencisine çok kızan öğretmen, öfkesini göstermemek için yüzünü ifadesizleştirmeye çalışabilmektedir (Bonanno, 2001). Bu örnekten de anlaşılacağı gibi öğretim ve öğretmenlik süreci duygusal bir çaba gerektirmektedir. Çünkü öğretmenler, bir öğretim amacına ulaştıklarında mutluluk, öğrencileri önemli bir başarı elde ettiklerinde gurur, öğrenciler bir kavramı yeterince öğrenemediklerinde hayal kırıklığı, olumsuz davranış gösterdiklerinde öfke ve yeterlilik gibi durumlarda endişe duygularını yaşayabilmektedirler (Sutton ve Harper, 2009). Öğretmenler tüm bu öğretim sürecinde amaçlarına ulaşmalarına yardımcı olması için sık sık duygu düzenleme ihtiyacı duymaktadırlar (Sutton, 2004). Bu nedenle duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesi öğretmenler için bir gereklilik haline gelmektedir.

Alanyazında okul öncesi öğretmenlerinin eğlence eğilimlerinin incelendiği araştırmalara bakıldığında; Lee ve Lee (2016) okul öncesi öğretmenlerinin eğlence eğilimlerinin müzik ve hareket öğretimleri süreçlerini olumlu yönde etkilediğini tespit etmişlerdir. Ahn ve Choi (2020) okul öncesi öğretmenlerinin eğlence eğilimleri ile oyun öğretimi yeterlikleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğunu ve öğretmenlerin eğlence

eğiliminin oyun öğretimi yeterliklerini etkilediğini ortaya koymuşlardır. Canaslan Akyar ve Sevimli Çelik (2021) okul öncesi öğretmenlerinin eğlence eğilimlerini karma yöntemle incelemiştir. Araştırmanın nicel verileri 485 okul öncesi öğretmeninden, nitel verileri ise 20 okul öncesi öğretmeninden edinilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin sonucunda öğretmenlerin eğlence eğilimine sahip kişileri oyun oynamayı seven kişiler olarak tanımladıkları ortaya konulmuştur. Öğretmenler sınıflarındaki çocukların oyunlarına aktif olarak oyun arkadaşı rolüyle katıldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlere göre kişilik özellikleri ve fazla iş yükü eğlence eğilimlerinin azalmasına neden olmaktadır. Pinchover (2017), 40-72 aylık çocuklar ve öğretmenlerinin eğlence eğilimlerini incelemiştir. Araştırma otuz bir öğretmen-çocuk çifti ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin eğlence eğilimi ile çocukların eğlence eğilimleri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Synodi ve diğerleri (2015) Yunanistan ve Litvanya'daki okul öncesi öğretmenlerinin eğlence eğilimlerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Yunanistan'daki öğretmenlerin etkinlikler esnasında mizah ve eğlenceye daha fazla yer verdikleri tespit edilmiştir.

Ayrıca yapılan çalışmalarda eğlence eğilimine sahip öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklarında prososyal davranışlar (Kwon vd., 2013), duygusal ihtiyaçlarını giderme (Jung, 2013), yaratıcı problem çözme (Tegano vd., 1999) gibi alanlarda olumlu sonuçlar elde ettikleri; öğretmenin çocuklarla olumlu etkileşim kurabildiği (Graham vd., 1989; Kim, 2021; Lim ve Hwang, 2019) ve eğlence eğilimi yüksek öğretmenlerin çocuklarının da oyun oynama eğilimlerinin yüksek olduğu (Zembat ve Yılmaz, 2020) ortaya konulmuştur. Eğlence eğilimine sahip olan öğretmenlerin çocuklara olan faydalarının yanı sıra bir yetişkin olarak olumlu kişilik özellikleri de vardır. Eğlence eğilimine sahip olan bireyler neredeyse her ortamı daha eğlenceli hale getirmek için benzersiz bir şekilde dönüştürme yeteneklerine sahiplerdir (Barnett, 2007). Buldukları ortamda can sıkıntısı ve gerilimi azaltabilmekte ve başkalarının kendilerini ifade etmelerini kolaylaştırmaktadırlar (Lin vd., 2019). Yürütülen çalışmalarda yetişkinlerin eğlence eğilimleri ile iyi oluşları (Farley vd., 2021); heyecan arayışları (Brauer vd., 2021) pozitif yönlü ve depresyonları (Proyer vd., 2021) negatif yönlü ilişkili bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme becerileri ile ilgili çalışmalar incelendiğinde; Keleynikov ve diğerleri (2022) İsrail'deki 165 okul öncesi öğretmenin duygu düzenleme stratejilerini incelemiştir. Çalışmada duygu düzenleme stratejilerinin öğretmenlerin işe bağlılığı ve duygusal stresleri arasında aracı rol üstlendiğini tespit etmişlerdir. Bu çalışmaya göre öğretmenlerin duygu düzenleme stratejilerinin gelişmiş olması psikolojik stresle baş etmelerini kolaylaştırmaktadır. Kara (2021) ise okul öncesi öğretmenlerinin duygu

düzenleme becerileri ile sınıf yönetimi becerilerinin pozitif yönlü ilişkiye sahip olduğunu ve bilişsel duygu düzenleme becerilerinin sınıf yönetimi becerilerini yordadığını ortaya koymuştur.

Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme becerilerinin gelişimi çocukların eğitim-öğretim sürecine de katkı sağlamaktadır. Nitekim Burak (2019) okul öncesi öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri ile çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri cevaplar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Buna göre kendi duygularını düzenlemek için sağlıklı stratejiler kullanan öğretmenlerin çocukların duygularını kabul edici ve baş etmelerine yardımcı tepkiler verdikleri ortaya konmuştur. Buradan hareketle okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme becerilerinin tespit edilmesinin okul öncesi eğitim sürecinde çocuklara olan etkisinin kritik olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın temel değişkenleri olan eğlence eğilimi ve duygu düzenleme dikkate alındığında alanyazında bireylerin eğlence eğilimlerinin hayal etme ve yaratıcılıkları ile (Daniels, 2011; Lieberman, 2014); stresle mücadele etme ile (Magnuson ve Barnett, 2013); karar verme ile (Burgi, 2018) ve karakter özellikleri ile (Proyer ve Ruch, 2011) ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Bali (2021) Türkiye’deki okul öncesi öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile oyun severlik özelliklerini incelemiş ve dışadönüklük, uyumluluk, baskılanmamışlık, duygusal dengelilik ve zekâ/hayal gücü ile oyun severlik arasında düşük ve orta düzeyde pozitif ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Ancak okul öncesi öğretmenlerinin eğlence eğilimlerinin duygu düzenleme becerilerini yordayıcılığına ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Böylece çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin eğlence eğilimlerinin duygu düzenleme becerilerini yordayıcılığının incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu temel amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin eğlence eğilimleri ve duygu düzenleme becerileri ne düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin eğlence eğilimleri duygu düzenleme becerilerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin eğlence eğilimlerinin duygu düzenleme becerilerini yordayıcılığının incelendiği bu araştırma, tarama modellerinden korelasyonel araştırma modeli

olarak desenlenmiştir. İki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri, ilişki türlerini, ilişki türlerinin ne dereceye kadar var olduğunu belirlemekle ilgili ipuçları ortaya çıkarmak amacıyla yapılan araştırma deseni korelasyonel araştırma deseni olarak tanımlanmaktadır. Korelasyonel araştırma deseninde, amaçlanan verinin toplanması için gerekli olan araçların uygulanması dışında, araştırmacının herhangi bir şekilde yönlendirme ve müdahale de yapmaması gerekmektedir (Büyüköztürk vd., 2008). Mevcut araştırmada temel olarak okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme becerilerinin eğlence eğilimlerini yordaması inceleneceğinden buradaki ilişki ağını ortaya çıkarabilecek araştırma deseninin korelasyonel model olacağı düşünülmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ili Eyüp, Kadıköy ve Üsküdar ilçelerinde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 218 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubuna ait demografik bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Demografik Bilgiler	N	%	
Cinsiyet	Kadın	182	83.5
	Erkek	36	16.5
Yaş	21-25 yaş	68	31.2
	26-30 yaş	48	22
	31-35 yaş	63	28.9
	36-39 yaş	30	13.8
	40 ve üstü yaş	9	4.1
Öğrenim durumu	Ön lisans	21	9.6
	Lisans	115	52.8
	Yüksek lisans	82	37.6
Mesleki kıdem	0-3 yıl	53	24.3
	4-7 yıl	111	50.9
	8-11 yıl	30	13.8
	12 ve daha fazla yıl	24	11
Çalışılan kurum türü	Özel anaokulu	21	9.6
	Bağımsız anaokulu	93	42.7
	Anasınıfı	104	47.7
Toplam	218	100	

Veri Toplama Araçları

Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu”, “Duygu Düzenleme Ölçeği” ve “Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği” olmak üzere üç adet veri toplama aracı kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu. Araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu’nda, okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

Duygu Düzenleme Ölçeği. John ve Gross tarafından 2003 yılında geliştirilen Duygu Düzenleme Ölçeği’nin Türkçe uyarlaması Eldeleklioğlu ve Eroğlu (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçme aracı 10 maddeden ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Yeniden değerlendirmenin iç tutarlık kat sayısı .78, gizlemenin iç tutarlık katsayısı .73’tür. Ölçek yedili derecelendirme (1=kesinlikle katılmıyorum- 7=kesinlikle katılıyorum) türündedir (Eldeleklioğlu ve Eroğlu, 2015). Bu çalışma kapsamında ölçeğin yeniden değerlendirme alt boyutu için iç tutarlık katsayısı .87; gizleme alt boyutu için iç tutarlık katsayısı .67 olarak hesaplanmıştır.

Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği. Shen, Chick ve Zinn tarafından 2014 yılında yetişkinlerin eğlence eğilimi özelliklerini tespit etmek amacıyla geliştirilen Yetişkin Eğlence Eğilimi Ölçeği’nin Türkçe uyarlaması Yurt ve diğerleri (2016) tarafından yapılmıştır. Ölçme aracı 19 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Beşli likert türündedir (1=kesinlikle katılmıyorum-5=kesinlikle katılıyorum). Ölçme aracının alt boyutlarına ilişkin iç tutarlık katsayıları; eğlence arayışı için .84; baskılanmamışlık alt boyutu için .58 ve kendiliğindenlik alt boyutu için .73’tür. Ölçeğin tamamına ait Cronbach Alpha değeri .85’tir. Ölçekten alınabilecek toplam puan 19-95 aralığında değişmektedir (Yurt vd., 2016). Bu çalışma kapsamında ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlık katsayıları; eğlence arayışı için .94; baskılanmamışlık alt boyutu için .59 ve kendiliğindenlik alt boyutu için .90’dır. Ölçeğin bütününe ilişkin iç tutarlık katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan form ve ölçekler çevrimiçi form şeklinde hazırlanarak 2020-2021 eğitim ve öğretim yılı Kasım-Aralık aylarında toplanmıştır. Formların çevrimiçi ortamda hazırlanan şeklini içeren link çalışma grubundaki okul öncesi öğretmenlerine iletilmiş ve yanıtlar araştırmacılar tarafından kaydedilerek veriler düzenlenmiştir. Araştırmanın etik izni alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerin tümü istatistik programı ile analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiş ve çarpıklık ve

basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 aralığında yer aldığı ve normal dağılım gösterdiği ortaya konulmuştur (Tabachnick vd., 2007). Araştırmada verilerin analizinde betimsel istatistik analizleri ve çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Ölçme araçlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerine Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2*Verilerin Normalliğine İlişkin Bulgular*

	Eğlence arayışı	Baskılanmamışlık	Kendiliğindenlik	Eğlence Eğilimi Toplam	Yeniden değerlendirme	Gizleme
N	218	218	218	218	218	218
Ortalama	37.8578	16.6376	14.7431	69.2385	31.8899	15.0046
Ortanca	39.0000	17.0000	16.0000	68.0000	32.0000	14.0000
Çarpıklık	-.847	-1.020	.007	.823	-.980	.063
Çarpıklığın Standart Hatası	.165	.165	.165	.165	.165	.165
Basıklık	.026	1.489	-.433	-.348	.997	-.878
Basıklığın Standart Hatası	.328	.328	.328	.328	.328	.328
Minimum	25.00	8.00	5.00	55.00	11.00	5.00
Maksimum	45.00	25.00	25.00	91.00	42.00	24.00

Bulgular

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme ve eğlence eğilimi düzeylerine ilişkin bulgulara, duygu düzenleme becerilerinin eğlence eğilimlerini yordamasını belirlemeye yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğlence Eğilimleri ve Duygu Düzenleme Becerileri Düzeylerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri Sonuçları

Puan	N	Min.	Maks.	\bar{X}	ss
Eğlence arayışı	218	25	45	37.85	5.87
Baskılanmamışlık	218	8	25	16.63	3.43
Kendiliğindenlik	218	5	25	14.74	5.42
Eğlence eğilimi toplam	218	55	91	69.23	9.57
Yeniden değerlendirme	218	11	42	31.88	7.40
Gizleme	218	5	24	15	5.10

Tablo 3'te görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerinin Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği eğlence arayışı alt boyutundan aldıkları ortalama 37.85, standart sapma 5.87; baskılanmamışlık alt boyutundan aldıkları ortalama 16.63, standart sapma 3.43; kendiliğindenlik alt boyutundan aldıkları ortalama 14.74, standart sapma 5.42 ve ölçeğin toplamında aldıkları ortalama 69.23, standart sapma 9.57'dir. Duygu Düzenleme Ölçeği yeniden değerlendirme alt boyutundan aldıkları ortalama 31.88, standart sapma 7.40; gizleme alt boyutundan aldıkları ortalama 15, standart sapma 5.10'dur.

Buna göre ölçme araçlarından alınan maksimum ve minimum puanların değerlendirilmesi sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin eğlence eğilimlerinin ve duygu düzenleme becerisi yeniden değerlendirmelerinin yüksek düzeyde, eğlence eğilimi alt boyutlarından eğlence arayışı, baskılanmamışlık ve kendiliğindenlikleri ile duygu düzenleme becerisi gizlemenin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğlence Eğilimlerinin Duygu Düzenleme Becerilerini Yordayıcılığına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişkenler							
		F	P	R	R ²	\bar{X}	t	p
Eğlence Eğilimi	Yeniden Değerlendirme	247.710	.000	.731	.534	31.88	15.739	.000***
	Gizleme	12.212	.001	.231	.054	15	-3.495	.001**

***p<.001. **p<.01

Tablo 4’te okul öncesi öğretmenlerinin eğlence eğilimi puanlarının duygu düzenleme becerileri yeniden değerlendirme ve gizleme puanlarını anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan doğrusal regresyon analizi sonucunda regresyon modeli uygun bulunmuştur.

Analiz sonucunda anlamlı bir regresyon modeli, $F(1, 216)=247.710$, $p<.001$ ve yeniden değerlendirmedeki varyansın %53’ünün ($R^2=.53$; $p<.001$) eğlence eğilimi tarafından açıklandığı bulunmuştur. Buna göre eğlence eğilimi, yeniden değerlendirmeyi olumlu ve anlamlı olarak yordamaktadır, $\beta=.73$, $t(216)=15.73$, $p<.001$.

Analiz sonucunda anlamlı bir regresyon modeli, $F(1, 216)= 12.212$, $p<.01$ ve gizlemedeki varyansın %5’inin ($R^2=.05$; $p<.001$) eğlence eğilimi tarafından açıklandığı bulunmuştur. Buna göre eğlence eğilimi, gizlemeyi olumsuz ve anlamlı olarak yordamaktadır, $\beta=-.23$, $t(216)=-3.49$, $p<.001$.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Okul öncesi öğretmenlerinin eğlence eğilimlerinin duygu düzenleme becerilerini yordayıcılığının incelendiği bu çalışmada ilk olarak öğretmenlerin eğlence eğilimleri ve duygu düzenleme becerilerinin ne düzeyde olduğu ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin eğlence eğilimlerinin ve duygu düzenleme becerisi yeniden değerlendirmelerinin yüksek düzeyde, eğlence eğilimi alt boyutlarından eğlence arayışı, baskılanmamışlık ve kendiliğindenlikleri ile duygu düzenleme becerisi gizlemenin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Zembat ve Yılmaz (2020) okul öncesi öğretmenlerinin eğlence eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bali (2021) okul öncesi öğretmenlerinin eğlence eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özdemir ve Eker (2021) okul öncesi öğretmen adaylarının eğlence eğilimlerini inceledikleri çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının eğlence eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Jarrett (1998) öğretmen adaylarının eğlence eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Mevcut çalışmada da öğretmenlerin eğlence eğilimlerinin yüksek çıkmasında sınıf ikliminin (Chang vd., 2013) ve çalışılan iş ortamının (Yu vd., 2007) etkili olabileceği düşünülmektedir.

Duygu düzenleme becerilerine yönelik yürütülen çalışmalarda da bu sonucu destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır. Sutton ve diğerleri (2009) öğretmenlerin olumlu duygularını ifade etmede daha iyi olduklarını ve çok çeşitli duygu düzenleme stratejilerini kullandıklarını tespit etmişlerdir. Zhang ve diğerleri (2020), Çin’de yürütülen çalışmada okul öncesi

öğretmenlerinin duygularını gizleme, kısıtlama, kendini ikna etme ve serbest bırakma olmak üzere dört ana stratejiyi kullandıklarını ortaya koymuşlardır. Sutton (2004) ortaokul öğretmenleriyle yaptığı görüşme sonucunda öğretmenlerden biri hariç diğerlerinin duygu düzenleme becerilerine sahip olduklarını ortaya koymuştur. Jeon ve diğerleri (2016), duygu düzenleme becerileri yüksek olan öğretmenlerin sınıftaki çatışma durumlarında çocuklara yönelik daha uygun tepkiler gösterdiklerini belirtmektedirler. Mevcut araştırmanın sonucunda öğretmenlerin eğlence eğilimleri ve duygu düzenleme becerilerinin yüksek ve orta düzeyde çıkmasında kültür ve öğretmenlerin öğretim amaçlarının etkili olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Mesquita ve Markus (2004) kültürler arasında duygular ve duyguların ifade edilmesine yönelik benzerliklere rağmen, duygu düzenleme becerilerinde geniş kültürel ve bireysel farklılıklar olduğunu tespit etmişlerdir. Bununla birlikte Jeon ve Ardeleanu (2020) okul öncesi öğretmenlerinin iyi bir çalışma ortamına sahip olduklarında ve ailelerden destek aldıklarında daha yüksek düzeyde duygu düzenleme becerilerini kullandıklarını ortaya koymuşlardır. Mevcut araştırmada da öğretmenlerin çalışma ortamları ve ailelerden destek alma durumları duygu düzenleme becerilerinin yüksek çıkmasında etkili olabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin eğlence eğilimlerinin duygu düzenleme becerileri üzerindeki yordayıcılığı değerlendirildiğinde ise; öğretmenlerin eğlence eğilimlerinin, yeniden değerlendirmenin %53'ünü ve gizlemenin ise %5'ini açıkladığı ortaya konmuştur. Bu değer ne kadar yüksekse kestirim de o denli artmaktadır (Balcı, 2016). Farley ve diğerleri de (2020) yetişkinlerin eğlence eğilimlerinin iyi oluşlarını anlamlı düzeyde yordadığını tespit etmişlerdir. Cheng ve Chang (2021) üniversite öğrencilerinin eğlence eğilimleri ile olumlu duyguları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ve eğlence eğiliminin olumlu duyguları yordadığı ortaya konulmuştur. Proyer ve diğerleri (2021) araştırmalarında yetişkinlerin eğlence eğilimlerini desteklemeye yönelik müdahaleleri sonucunda katılımcıların mutluluk düzeylerinde artış ve depresyon düzeylerinde azalma tespit etmişlerdir. Tüm bu çalışmalar başta öğretmenler olmak üzere bireylerin eğlence eğilimlerinin duygu düzenleme becerilerini yordadığını ortaya koymaktadır.

Sonuç

Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin eğlence eğilimlerinin duygu düzenleme becerilerini yordadığı tespit edilmiştir. Böylelikle öğretmenlerin eğlence eğilimlerini artırmaya yönelik yapılacak çalışmalar duygu düzenleme becerilerine de olumlu katkı sağlayacaktır. Ayrıca eğlence eğilimine sahip öğretmenlerin çocukların duygu düzenleme becerilerini de desteklediği ortaya konmuştur (Jung, 2011). Tüm bunlar birlikte değerlendirildiğinde

araştırmadan elde edilen bu sonucun önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin mesleki eğitim süreçlerine yönelik düzenlenecek programlarda eğlence eğilimlerinin geliştirilmesine yönelik yeni adımların atılmasının önünü açması umulmaktadır.

Ayrıca Chang'ın (2020) belirttiği üzere öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim süreçleriyle birlikte desteklenerek öğretmenlerin duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilmektedir. Bu sayede öğretmenlerin hem eğlence eğilimleri ve duygu düzenleme becerileri geliştirilecek hem de gelişen bu iki özelliğin çocukların eğitim-öğretim sürecine olumlu yansımaları izlenmiş olacaktır.

Öneriler

Okul öncesi öğretmenlerinin eğlence eğilimlerinin duygu düzenleme becerilerini yordamasının incelendiği bu araştırmanın sonucunda araştırmacılara ve uygulayıcılara birtakım öneriler getirilmiştir. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin eğlence eğilimleri ve duygu düzenleme becerilerinin yüksek ve orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun detaylı nedenlerini tespit etmeye yönelik yeni araştırmaların yürütülmesi önerilmektedir. Ayrıca bu beceriler açısından düşük düzeyde olabilecek çalışma grupları tespit edilerek karşılaştırmalı araştırmalar yürütülebilir. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin eğlence eğilimlerinin duygu düzenleme becerilerini yordadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin eğlence eğilimlerinin desteklenmesiyle duygu düzenleme becerileri artırılabilir. Buna yönelik etkinlik ve sempozyumlar düzenlenebilir. Bu araştırma nicel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılarak yürütülmüştür. Gelecekte nitel ve karma araştırma yöntemleri kullanılarak farklı çalışma grupları ile yeni araştırmalar yürütülebilir.

Kaynakça

- Acer, Ç. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinde bilinçli farkındalık (mindfulness) ve duygu düzenleme ilişkisi* (Yayın no. 523719) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Adak Özdemir, A., ve Ramazan, O. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin oyuna ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 298-308.
http://jret.org/FileUpload/ks281142/File/29.adak_ozdemir.pdf
- Ahn, Y. K., ve Choi, I. S. (2020). The Effects of Playfulness and Sensitivity on Play Teaching Efficacy in Early Childhood Teacher. *Journal of the Korea Academia-Industrial Cooperation Society*, 21(12), 570-577. <https://doi.org/10.5762/KAIS.2020.21.12.570>
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.

- Bali, B. G. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerin oyunseverlik algılarıyla kişilik özellikleri arasındaki ilişki ve oyunseverlik algılarının çeşitli demografikler açısından incelenmesi* (Yayın no. 717213) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Barnett, L. A. (2007). The nature of playfulness in young adults. *Personality and Individual Differences*, 43(4), 949-958. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.02.018>
- Bonanno, G.A. (2001). Emotion self-regulation. In T. J. Mayne ve G. A. Bonanno (Eds.), *Emotions: Current issues and future directions* (pp. 251-285). Guilford Press.
- Brauer, K., Scherrer, T., ve Proyer, R. T. (2021). Testing the associations between adult playfulness and sensation seeking: A SEM Analysis of librarians and police officers. *Frontiers in Psychology*, 12, 667165. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.667165>
- Bruno, H. E., Gonzalez-Mena, J., Hernandez, L., ve Sullivan, D. (2013). *Learning from the bumps in the road: Insights from early childhood leaders*. Redleaf Press.
- Burak, H. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri ile çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın no. 552555) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Burgi, G. (2018). The relationship between adult playfulness and decision-making. *Senior Independent Study Theses*. Paper 8304. <https://openworks.wooster.edu/independentstudy/8304>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canaslan Akyar, B., ve Sevimli Çelik, S. (2022). Playfulness of early childhood teachers and their views in supporting playfulness. *Education 3-13*, 50(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1921824>
- Chang, C. P., Hsu, C. T., ve Chen, I. J. (2013). The relationship between the playfulness climate in the classroom and student creativity. *Quality ve Quantity*, 47(3), 1493-1510. <https://doi.org/10.1007/s11135-011-9603-1>
- Chang, M. L. (2020, June). Emotion display rules, emotion regulation, and teacher burnout. *Frontiers in Education*, 5(90). <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00090>
- Cheng, L., ve Chang, Y. C. (2021). The influence of college students' playfulness on innovation behavior in Shandong province: The mediating variable of positive emotion. *Journal of China-ASEAN Studies*, 1(2), 100-109. https://www.dpu.ac.th/dpurdi/upload/content/files/articles/vol2/V1N2_10_Cheng%20Lin_Yuan%20Cheng%20Chang.pdf
- Daniels, L. (2011). Play and creativity. In M. C. Akhtar (Ed.), *Play and playfulness: Developmental, cultural, and clinical aspects* (pp.145-158). Jason Aronson
- Eldeleklioğlu, J., ve Eroğlu, Y. (2015). A Turkish adaptation of the emotion regulation questionnaire. *Journal of Human Sciences*, 12(1), 1157-1168.

- Farley, A., Kennedy-Behr, A., ve Brown, T. (2021). An investigation into the relationship between playfulness and well-being in Australian adults: An exploratory study. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 41(1), 56-64.
<https://doi.org/10.1177/1539449220945311>
- Graham, B. C., Sawyers, J. K., ve DeBord, K. B. (1989). Teachers' creativity, playfulness, and style of interaction with children. *Creativity Research Journal*, 2(1-2), 41-50.
<https://doi.org/10.1080/10400418909534299>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Huizinga, J. (2006). *Nature and significance of play as a cultural phenomenon. The game design reader: A rules of play anthology*, 96-120. <http://www.waffler.org/wp-content/uploads/2009/05/Nature-and-Significance-of-Play-Huizinga.pdf>
- Jarrett, O. S. (1998). Playfulness: A motivator in elementary science teacher preparation. *School Science and Mathematics*, 98(4), 181-187. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1998.tb17414.x>
- Jeon, L., ve Ardeleanu, K. (2020). Work climate in early care and education and teachers' stress: Indirect associations through emotion regulation. *Early Education and Development*, 31(7), 1031-1051. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1776809>
- Jeon, L., Hur, E., ve Buettner, C. K. (2016). Child-care chaos and teachers' responsiveness: The indirect associations through teachers' emotion regulation and coping. *Journal of School Psychology*, 59, 83-96. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.006>
- Jung, J. (2011). Caregivers' playfulness and infants' emotional stress during transitional time. *Early Child Development and Care*, 181(10), 1397-1407.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2010.532873>
- Kara, İ. (2021). *Çocukların duyu düzenleme becerileri ve problem davranışları ile öğretmen ve ebeveynlerinin duyu düzenleme ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi* (Yayın no. 681632) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Keleynikov, M., Benatov, J., ve Berger, R. (2022). Preschool teachers' psychological distress and work engagement during COVID-19 outbreak: the protective role of mindfulness and emotion regulation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(2645).
<https://doi.org/10.3390/ijerph19052645>
- Kim, J. H. (2021). The effects of child care teachers' playfulness on teacher-young children interaction: Mediating effects of teacher efficacy. *Journal of the Korea Academia-Industrial cooperation Society*, 22(2), 427-433. <https://doi.org/10.5762/KAIS.2021.22.2.427>

- Kwon, H., Yoon, K. L., Joormann, J., ve Kwon, J. H. (2013). Cultural and gender differences in emotion regulation: Relation to depression. *Cognition ve Emotion*, 27(5), 769-782.
<https://doi.org/10.1080/02699931.2013.792244>
- Lee, I., ve Lee, W. (2016). Child care teachers' playfulness and teaching intention: focusing on the mediating effects of recognition of music and movement activities. *Korean Journal of Child Studies*, 37(2), 1-11. <https://www.koreascience.or.kr/article/JAKO201615952963722.page>
- Lieberman, J. N. (2014). *Playfulness: Its relationship to imagination and creativity*. Academic Press.
- Lim, S. M., ve Hwang, H. S. (2019). Effects of playfulness of early childhood teachers on their interaction with young children: mediating effects of positive play beliefs. *Korean Journal of Child Studies*, 40(4), 15-27. <https://doi.org/10.5723/kjcs.2019.40.4.15>
- Lin, L. H., Ho, Y. L., Lee, T. Y., ve Lin, W. H. E. (2019). Gender, playfulness, and creativity: a perspective of human resource development. *International Journal of Happiness and Development*, 5(4), 328-341. <https://doi.org/10.1504/ijhd.2019.104379>
- Magnuson, C. D., ve Barnett, L. A. (2013). The playful advantage: How playfulness enhances coping with stress. *Leisure Sciences*, 35(2), 129-144.
<https://doi.org/10.1080/01490400.2013.761905>
- Masek, L., ve Stenros, J. (2021). The meaning of playfulness: A review of the contemporary definitions of the concept across disciplines. *Eludamos Journal for Computer Game Culture*, 12(1), 13-37. <https://doi.org/10.7557/23.6361>
- Mesquita, B., ve Markus, H. R. (2004). Culture and emotion: Models of agency as sources of cultural variation in emotion. In A. S. R. Manstead, N. Frijda, ve A. Fischer (Eds.), *Feelings and emotions: The Amsterdam symposium* (pp. 341-358). Cambridge University Press.
- Ochsner, K. N., ve Gross, J. J. (2004). Thinking makes it so: A social cognitive neuroscience approach to emotion regulation. In K. D. Vohs ve R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 229-255). Guilford Press.
- Özdemir, F., ve Eker, C. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 1-20. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kebd/issue/63030/892773>
- Pinchover, S. (2017). The relation between teachers' and children's playfulness: A pilot study. *Frontiers in Psychology*, 8(2214), 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02214>
- Proyer, R. T., ve Ruch, W. (2011). The virtuousness of adult playfulness: The relation of playfulness with strengths of character. *Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice*, 1(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/2211-1522-1-4>
- Proyer, R. T., Gander, F., Brauer, K., ve Chick, G. (2021). Can playfulness be stimulated? A randomised placebo-controlled online playfulness intervention study on effects on trait

- playfulness, well-being, and depression. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 13(1), 129-151. <https://doi.org/10.1111/aphw.12220>
- Singer, E. (2013). Play and playfulness, basic features of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 172-184. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789198>
- Singer, E. (2015). Play and playfulness in early childhood education and care. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8(2), 27-35. <https://doi.org/10.11621/pir.2015.0203>
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 379-398. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-4229-y>
- Sutton, R. E., ve Harper, E. (2009). Teachers' emotion regulation. In L. J. Saha, ve A. G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 389-401). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_25
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., ve Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory into Practice*, 48(2), 130-137. <http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&eid=doi:10.1080/00405840902776418>
- Synodi, E., Linardakis, M., Sadauskiene, R., Kochanskiene, A., ve Rimaviciene, D. (2015). Teachers' approach to playfulness in the process of education/learning in Lithuania and Greece. *Signum Temporis*, 7(1), 15-19. <https://doi.org/10.1515/sigtem-2016-0002>
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., ve Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (Vol. 5, pp. 481-498). Pearson.
- Tegano, D. W., Groves, M. M., ve Catron, C. E. (1999). Early childhood teachers' playfulness and ambiguity tolerance: Essential elements of encouraging creative potential of children. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 20(3), 291-300. <https://doi.org/10.1080/0163638990200307>
- Tuğrul, B., Metin Aslan, Ö., Ertürk, H. G., ve Özen Altınkaynak, Ş. (2014). Anaokuluna devam eden altı yaşındaki çocuklar ile okul öncesi öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 97-116. <https://doi.org/10.17679/iuefd.05509>
- Vincent-Snow, C., ve Tong, P. (2019). Seriously playful teachers: An intentional approach. *He Kupu The Word*, 6(2), 8-12. <https://www.hekupu.ac.nz/sites/default/files/2019-10/03%20VincentSnow%20and%20Tong.pdf>
- Walsh, G., McMillan, D., ve McGuinness, C. (2017). *Playful teaching and learning*. Sage Publications.
- Yu, P., Wu, J. J., Chen, I. H., ve Lin, Y. T. (2007). Is playfulness a benefit to work? Empirical evidence of professionals in Taiwan. *International Journal of Technology Management*, 39(3/4), 412. <https://doi.org/10.1504/ijtm.2007.013503>

- Yurt, Ö., Keleş, S., ve Koğar, H. (2016). Examination of psychometric properties of the Turkish form of adult playfulness trait scale-APTS Yetişkin eğlence eğilimi özeliği ölçęi Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 650-662.
- Zembat, R., ve Yılmaz, H. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının oynama eğilimlerinin öğretmenlerinin eğlence eğilimleri ve çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 431-446.
<https://doi.org/10.17556/erziefd.640327>
- Zhang, L., Yu, S., ve Jiang, L. (2020). Chinese preschool teachers' emotional labor and regulation strategies. *Teaching and Teacher Education*, 92(103024).
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103024>

2010-2021 Yılları Arasında Fen Bilimleri Eğitimi Alanında Teknoloji Kullanılan Lisansüstü Tezlerin ve Önerilerinin Derlenmesi

Ilgım ÖZERGÜN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
ilgim.ozergun@comu.edu.tr

Alptürk AKÇÖLTEKİN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
alpturk.akcoltekin@comu.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de 2010-2021 yılları arasında fen bilimleri eğitimi alanında yapılan ve içerisinde teknolojiyi dahil edilen lisansüstü tezlerin içeriklerinin ve önerilerinin derlenmesidir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Toplam 94 adet lisansüstü tez (76 yüksek lisans, 18 doktora) yayımlandığı yıl, kullanılan teknolojik araç, katılımcı grubu ve yönteme göre derlenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre; 2010 yılından 2021 yılına kadar yapılan fen bilgisi eğitimindeki lisansüstü tezlerde teknoloji kullanımı artmıştır. Kullanılan teknolojik araçlara bakıldığında ise artırılmış gerçeklik ve robotik en çok kullanılan teknolojiler olduğu görülmüştür. En fazla kullanılan örneklem grubunun ortaokul olduğu görülmüş ve kullanılan yönteme bakıldığında ise nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışmalar yoğunlukta olduğu görülmüştür. Ardından tezlerde yapılan öneriler öğretmenlere yönelik, öğretmen adaylarına yönelik, öğrencilere yönelik ve teknolojik araca yönelik öneriler olarak derlenmiştir. Öğretmenlere yapılan önerilerde hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin derslerinde teknolojiyi kullanmalarının artırılması belirtilirken, öğretmen adaylarına yönelik önerilerde lisans derslerine teknolojik araçların kullanımına yönelik derslerin eklenmesi en fazla frekansla eklenmiştir. Öğrencilere yönelik öneriler ise teknolojiyi direkt olarak kullanacakları ders olması gerektiği söylenmiştir. Teknolojik araca yönelik ise yerli ve milli araçlar geliştirilmesi önerisi en fazla olarak yer almıştır. Bu çalışmanın bulgularına göre fen eğitiminde teknoloji alanında yapılan çalışmaların ve önerilerin yoğunlaştığı alanlar belirlenmiş, daha az çalışmanın yapıldığı alanlara yönelmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Fen bilgisi eğitimi, Lisansüstü tezler, Teknoloji, Ön

An Analysis of The Graduate Theses and Their Suggestions on the Use of Technology in Science Education Between 2010-2021

Abstract

The aim of this study was to analyse the contents and suggestions of the graduate theses which used technology in science education at Turkey between the years 2010-2021. Document analysis method was used in this study. A total of 94 graduate theses (76 masters, 18 doctoral dissertations) were examined according to year, technological tools, participants, and methodologies. The use of technology has increased in graduate theses from 2010 to 2021. When examining the technological tools, it has been seen that augmented reality and robotics were the most used technologies. According to the sample group; middle school students were the most used ones. In addition, quasi-experimental design was the most used methodology. Then, the suggestions in the theses were examined as suggestions for teachers, teacher candidates, students and technological tools. While it was stated in the suggestions made to the teachers to increase the use of technology in the lessons by the teachers through in-service training, the suggestions for the teacher candidates added the courses for the use of technological tools to the undergraduate courses with the highest frequency. The suggestions for the students were that it should be a course in which they will use technology directly. As for the technological tools, developing domestic and national vehicles was the highest suggestions. According to the findings of this study, the contents where the studies and suggestions in the field of technology in science education are concentrated have been determined, and it is recommended to focus on the areas where less studies have done.

Keywords: Science education, Thesis, Dissertations, Technology, Suggestion

Giriş

Teknolojik gelişmeler hayatımızın eğitim ve öğretim de dahil olmak üzere her alanını etkilemektedir (Çepni vd., 2003; Yager, 1996). Teknolojinin eğitimdeki amacı öğretim programında yer alan hedef ve amaçlara ulaşmak için öğrenme ve öğrenme sürecine yardımcı olan bir araç olarak tanımlanabilir (Linn, 2003). Fen bilimleri eğitiminde teknoloji kullanımı 20.YY ile hayatımıza girmiştir (Kartal, 2017). Günümüzde en yaygın olarak fen bilimleri eğitiminde kullanılan teknolojik araç ve gereçler akıllı tahta, bilgisayar, tablet, akıllı telefon ve buralara yüklenen uygulamalardır (Şen, 2011). Fen bilimleri kavramları doğası gereği soyuttur. Teknolojinin fen eğitimine entegre edilmesiyle birlikte kavramlar somutlaştırılarak öğrencilerin kavramsal anlamalarına destek olunur (Sandoval ve Reiser, 2004). Benzer şekilde Pekdağ (2010) yaptığı çalışmada fen bilimleri eğitiminde öğrencilerin kavramsal anlamalarının artırılması için animasyon, simülasyon ve video gibi araçlardan yararlanılması gerektiğini belirtmiştir.

Eğitim bilimlerinde yapılan bilimsel araştırmalar genel olarak giriş, yöntem, bulgular, tartışma, ve öneriler bölümlerinden oluşmaktadır (Büyüköztürk vd., 2008; Creswell, 2002). Giriş bölümü araştırmanın neden önemli olduğu (Büyüköztürk vd., 2008), araştırmanın kuramsal altyapısı (Creswell, 2014), araştırmanın önceki literatürle ilişkisi (Akçöltekin, 2021), problem durumu ve bu problem durumunun araştırılmasının neden önemli olduğu (Altunışık vd., 2005) açıklanır. Araştırmanın önemi, araştırma soruları, hipotezleri ise giriş bölümünün sonunda yer alır (Gay, Mills ve Airasian vd., 2011). Giriş bölümünden sonra çalışmanın yönteminin açıklandığı yöntem bölümü gelir. Yöntem bölümünde araştırmanın nasıl gerçekleştirildiği detaylı bir şekilde anlatılır (Büyüköztürk vd., 2008). Bu detaylar araştırmanın deseni, çalışma grubu, çalışmada deney grubuna yapılan müdahale, veri toplama ve analizi süreci ve araştırmanın sınırlılıklarıyla varsayımları olarak sıralanabilir (Creswell, 2014; Gay vd., 2011). Bulgular bölümünde ise toplanan verilerin analiz sonuçları paylaşılır (Büyüköztürk, vd., 2008). Bulgular bölümü aynı zamanda çalışmanın istatistiksel sonuçlarının raporlandığı bölümdür (Altunışık vd., 2005). Bilimsel bir araştırmanın tartışma bölümü ise, bulguların sonuçlarının literatürle kıyaslanıp değerlendirildiği bölümdür (Gay vd., 2011). Tartışma bölümünde araştırmacı kendi bulgularıyla literatürü karşılaştırırken aynı zamanda kendi yorumlarına da yer verir (Tuckman ve Harper, 2012). En son olarak ise, bilimsel araştırmaların ve tezlerin sonunda öneriler bölümü yer almaktadır. Öneriler bölümünde araştırmacıların elde ettikleri bulgulara ve bulgularının tartışma bölümünde literatürle değerlendirilmesinden elde edilen sonuçlara göre gelecekte yapılacak çalışmalara yönelik öneriler sunulmaktadır. Yeni bir

araştırma sorusunun ortaya çıkarılmasında ve yapılacak çalışmalara yol göstermesi için araştırmalardaki öneriler bölümü oldukça önemlidir (Akçöltekin, 2021).

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de 2010-2021 yılları arasında fen bilimleri eğitimi alanında yapılan ve içerisinde teknoloji kullanılan lisansüstü tezlerinin içeriklerinin ve önerilerinin derlenmesidir. Böylelikle son on yıl içerisindeki teknoloji kullanımına yönelik eğilimlerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu tezlerdeki önerilerin derlenmesiyle de öğretmenlere, öğretmen adaylarına, öğrencilere ve teknolojik araca/sisteme yönelik sunulan önerilerin eğilimleri ortaya çıkarılması ortaya çıkarılması ve yapılan önerilerden yola çıkarak konu hakkında bir fikir birliği sağlanması amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. 2010-2021 yılları arasında fen bilgisi eğitimi alanında teknoloji kullanımına yönelik lisansüstü tezlerdeki öğretmenlere yönelik önerilerdeki yönelim ve eğilimler nasıldır?
2. 2010-2021 yılları arasında fen bilgisi eğitimi alanında teknoloji kullanımına yönelik lisansüstü tezlerdeki öğretmen adaylarına yönelik önerilerdeki yönelim ve eğilimler nasıldır?
3. 2010-2021 yılları arasında fen bilgisi eğitimi alanında teknoloji kullanımına yönelik lisansüstü tezlerdeki öğrencilere önerilerdeki yönelim ve eğilimler nasıldır?
4. 2010-2021 yılları arasında fen bilgisi eğitimi alanında teknoloji kullanımına yönelik lisansüstü tezlerdeki teknolojik araca/sisteme yönelik önerilerdeki yönelim ve eğilimler nasıldır?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi metodu kullanılmıştır (Bowen, 2009). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi yazılı verilerin içeriğinin sistematik bir yolla izlenmesi yöntemidir. Doküman analizinde yazılı veri kaynakları araştırmacının müdahalesi olmadan oluşturulmuş ve sonrasında araştırmacı tarafından analiz edilecek veri kaynaklarıdır (Kiral, 2020). Bu çalışmanın veri toplama aracı fen bilgisi eğitimi alanında teknoloji kullanımına yönelik 2010-2021 yılları arasında yapılmış lisansüstü tezlerdir.

Veri Toplama

Bu çalışmanın verileri Ocak-Mart 2022 tarihleri arasında Ulusal Tez Merkezi’nden (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>) toplanmıştır. Çalışmanın amacına göre belirlenen kriterlere göre Ulusal Tez Merkezindeki detaylı arama butonu kullanılmıştır. Belirlenen kriterlerden ilki çalışmanın fen bilimleri eğitimiyle ilgisi olmasıdır. Bu sebeple “Eğitim ve

Öğretim” ve “Fen Bilgisi Eğitimi” alanındaki tezler incelenmiştir. Teknoloji ile ilgili tezlerin bulunması için ise arama kısmına “fen bilgisi eğitimi” ya da “fen bilimleri eğitimi” ya da “fizik” ya da “kimya” ya da “biyoloji” ya da “çevre eğitimi” ya da “astronomi” ya da “teknoloji” ya da “teknoloji kullanımı” yazılmıştır. Lisansüstü tezler İngilizce de yazılabildiği için sonrasında belirlenen bu anahtar kelimeler İngilizceye çevrilmiş ve yeniden aratılmıştır. Teknoloji hızla geliştiğinden son 10 yılda yapılan lisansüstü tezlerdeki yönelimin belirlenmesi gerektiğini düşünülmüştür. Bu sebeple 2010-2021 yılları arasındaki tezler incelenmiştir. Çalışmaya hem yüksek lisans hem de doktora tezleri dahil edilmiştir.

Anahtar kelimeler ve kriterlerle arama yapıldığında toplam 114 adet lisansüstü tezi bulunmuştur. Yapılan ilk inceleme sonucunda bu tezlerden 14 bilgisayar ve öğretim teknolojileri alanında yapıldığı ve 6 sınıf öğretmenliği alanında yapıldığı anlaşılmıştır. Bu sebeple toplam 20 adet lisansüstü tez analize alınmamış ve geriye kalan 94 adet tez analize dahil edilmiştir. Yüksek lisans tezleri YL1, YL2, YL3, ... YL76 olarak ve doktora tezleri ise DR1, DR2, DR3, ... DR18 olarak kodlanmıştır. Yüksek lisans tezlerine ait demografik bilgiler Tablo 1’de ve doktora tezlerine ait demografik bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1

Yüksek Lisans Tezlerine Ait Demografik Bilgiler

Tez Kodu	Yıl	Teknoloji	Örneklem	Yöntem	Tez Kodu	Yıl	Teknoloji	Örneklem	Yöntem
YL1	2010	web 2.0	ortaokul öğrenci	nicel / yarı deneysel	YL39	2019	Robotik	öğretmen adayı	nitel / durum çalışması
YL2	2010	simülasyon	ortaokul öğrenci	nicel / yarı deneysel	YL40	2019	Robotik	öğretmen adayı	nitel / durum çalışması
YL3	2010	simülasyon	lise öğrenci	nicel / yarı deneysel	YL41	2019	artırılmış gerçeklik	ortaokul öğrenci	nicel / yarı deneysel
YL4	2012	animasyon	öğretmen adayı	nicel / yarı deneysel	YL42	2019	web 2.0	ortaokul öğrenci	nicel / yarı deneysel
YL5	2012	sanal lab	akademisyen	nitel / durum çalışması	YL43	2019	sanal gerçeklik	ortaokul öğrenci	nicel / yarı deneysel
YL6	2012	Robotik	ortaokul öğrenci	nicel / yarı deneysel	YL44	2019	artırılmış gerçeklik	ortaokul öğrenci	nicel / yarı deneysel
YL7	2013	animasyon	ortaokul öğrenci	nicel / yarı deneysel	YL45	2019	artırılmış gerçeklik	ortaokul öğrenci	nicel / yarı deneysel

YL8	2013	sanal gerçeklik	ortaokul öğrenci	nicel / yarı deneysel	YL46	2019	artırılmış gerçeklik	lise öğrenci	nicel / yarı deneysel
YL9	2012	animasyon	ortaokul öğrenci	nicel / yarı deneysel	YL47	2019	sanal gerçeklik	ortaokul öğrenci	karma / açılımlayıcı sıralayıcı
YL10	2014	simülasyon	ortaokul öğrenci	nicel / yarı deneysel	YL48	2019	sanal lab	ortaokul öğrenci	nicel / yarı deneysel
YL11	2015	sanal lab	öğretmen	nicel / saha çalışması (survey)	YL49	2019	artırılmış gerçeklik	ortaokul öğrenci	karma / açılımlayıcı sıralayıcı
YL12	2015	mobil uygulama	lise öğrenci	nicel / yarı deneysel	YL50	2019	Robotik	ortaokul öğrenci	nicel / yarı deneysel
YL13	2015	simülasyon	öğretmen	nitel / durum çalışması	YL51	2019	animasyon	ortaokul öğrenci	nicel / yarı deneysel
YL14	2015	sanal gerçeklik	öğretmen aday	nicel / korelasyon	YL52	2019	mobil uygulama	öğretmen	nitel / durum çalışması
YL15	2015	simülasyon	öğretmen aday	karma / açılımlayıcı sıralayıcı	YL53	2019	sanal gerçeklik	ortaokul öğrenci	nicel / yarı deneysel
YL16	2016	web 2.0	öğretmen aday	karma / açılımlayıcı sıralayıcı	YL54	2019	Robotik	öğretmen aday	nicel / yarı deneysel
YL17	2016	artırılmış gerçeklik	ortaokul öğrenci	nicel / yarı deneysel	YL55	2019	Robotik	ortaokul öğrenci	nicel / yarı deneysel
YL18	2016	animasyon	öğretmen	nitel / durum çalışması	YL56	2019	sanal lab	öğretmen	nitel / durum çalışması
YL19	2016	animasyon	ortaokul öğrenci	nicel / yarı deneysel	YL57	2020	animasyon	ortaokul öğrenci	nicel / yarı deneysel
YL20	2016	robotik	öğretmen aday	nitel / durum çalışması	YL58	2020	web 2.0	ortaokul öğrenci	nicel / yarı deneysel
YL21	2016	mobil uygulama	ortaokul öğrenci	nicel / yarı deneysel	YL59	2020	Robotik	öğretmen aday	nicel / tek grup öntest son test
YL22	2017	artırılmış gerçeklik	ortaokul öğrenci	nicel / yarı deneysel	YL60	2020	artırılmış gerçeklik	ortaokul öğrenci	nicel / yarı deneysel
YL23	2017	web 2.0	ortaokul öğrenci	karma / açılımlayıcı sıralayıcı	YL61	2020	web 2.0	ortaokul öğrenci	nicel / yarı deneysel
YL24	2017	mobil uygulama	öğretmen	karma / yakınsayan paralel	YL62	2020	artırılmış gerçeklik	ortaokul öğrenci	nicel / yarı deneysel
YL25	2017	web 2.0	öğretmen aday	nicel / korelasyon	YL63	2020	artırılmış gerçeklik	ortaokul öğrenci	nicel / yarı deneysel

YL2 6	201 7	simülasyon	öğretmen adayı	nicel / yarı deneysel	YL6 4	202 0	Robotik	ortaokul öğrenci	karma / iç içe
YL2 7	201 7	robotik	öğretmen adayı	karma / iç içe	YL6 5	202 0	sanal lab	ortaokul öğrenci	nicel / yarı deneysel
YL2 8	201 8	artırılmış gerçeklik	ortaokul öğrenci	nicel / yarı deneysel	YL6 6	202 0	artırılmış gerçeklik	ortaokul öğrenci	nicel / yarı deneysel
YL2 9	201 8	animasyon	ortaokul öğrenci	nicel / yarı deneysel	YL6 7	202 0	mobil uygulama	ortaokul öğrenci	nicel / yarı deneysel
YL3 0	201 8	artırılmış gerçeklik	ortaokul öğrenci	nicel / yarı deneysel	YL6 8	202 0	eğitsel oyun	ortaokul öğrenci	karma / iç içe
YL3 1	201 8	sanal gerçeklik	ortaokul öğrenci	nicel / yarı deneysel	YL6 9	202 0	artırılmış gerçeklik	ortaokul öğrenci	nicel / yarı deneysel
YL3 2	201 8	animasyon	ortaokul öğrenci	nicel / yarı deneysel	YL7 0	202 1	mobil uygulama	öğretmen adayı	karma / iç içe
YL3 3	201 8	sanal lab	ortaokul öğrenci	nicel / yarı deneysel	YL7 1	202 1	web 2.0	öğretmen adayı	nicel / yarı deneysel
YL3 4	201 8	artırılmış gerçeklik	ortaokul öğrenci	nicel / yarı deneysel	YL7 2	202 1	Robotik	ortaokul öğrenci	nicel / yarı deneysel
YL3 5	201 8	sanal gerçeklik	öğretmen adayı	nicel / yarı deneysel	YL7 3	202 1	eğitsel oyun	ortaokul öğrenci	nicel / yarı deneysel
YL3 6	201 8	artırılmış gerçeklik	ortaokul öğrenci	nicel / yarı deneysel	YL7 4	202 1	eğitsel oyun	ortaokul öğrenci	nitel / durum çalışması
YL3 7	201 8	Robotik	ortaokul öğrenci	nicel / tek grup öntest son test	YL7 5	202 1	simülasyon	ortaokul öğrenci	nicel / yarı deneysel
YL3 8	201 8	sanal lab	ortaokul öğrenci	nicel / yarı deneysel	YL7 6	202 1	animasyon	ortaokul öğrenci	nicel / yarı deneysel

Tablo 1. incelendiğinde yüksek lisans tezlerine ait bazı demografik bilgiler örneğin tezin yayınlandığı yıl, ait olduğu disiplin, kullanılan teknoloji, örneklem grubu ve yöntem gibi bilgiler yer aldığı görülecektir.

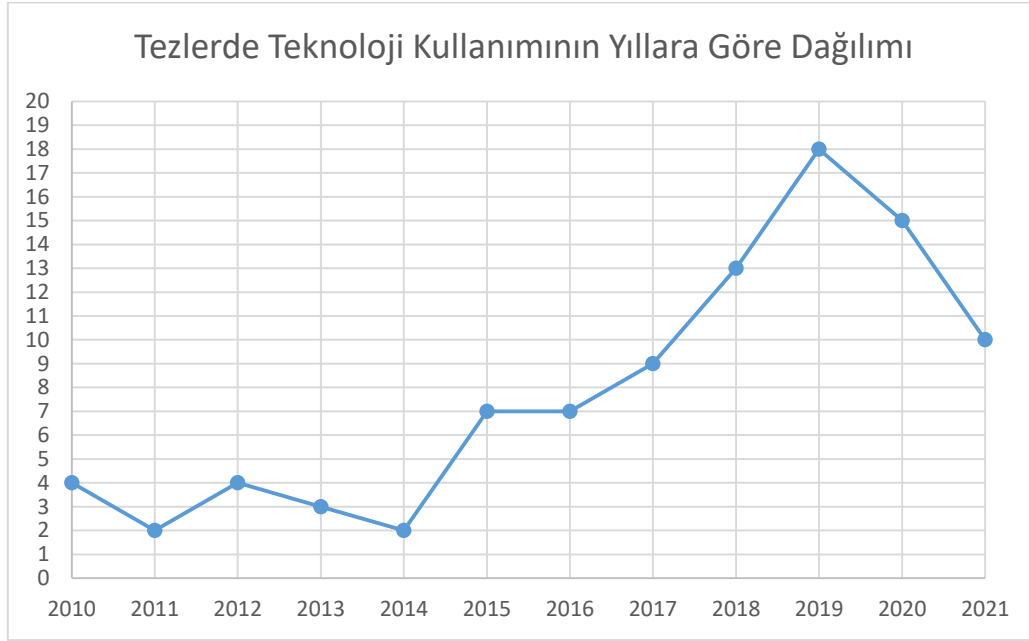
Tablo 2*Doktora Tezlerine Ait Demografik Bilgiler*

Tez Kod	Yıl	Teknoloji	Örneklem	Yöntem	Tez Kod	Yıl	Teknoloji	Örneklem	Yöntem
DR1	2010	simülasyon	lise öğrenci	nicel / yarı deneysel	DR10	2017	artırılmış gerçeklik	ortaokul öğrenci	nicel / yarı deneysel
DR2	2011	web 2.0	ortaokul öğrenci	nicel / yarı deneysel	DR11	2017	simülasyon	öğretmen	nitel / durum çalışması
DR3	2011	sanal lab	lise öğrenci	nicel / yarı deneysel	DR12	2018	artırılmış gerçeklik	ortaokul öğrenci	nicel / yarı deneysel
DR4	2013	mobil uygulama	öğretmen aday	nicel / yarı deneysel	DR13	2018	animasyon	lise öğrenci	nicel / yarı deneysel
DR5	2014	artırılmış gerçeklik	lise öğrenci	nicel / yarı deneysel	DR14	2020	Robotik	öğretmen aday	karma / iç içe
DR6	2015	simülasyon	öğretmen aday	nicel / yarı deneysel	DR15	2020	robotik	öğretmen aday	karma / iç içe
DR7	2015	sanal lab	öğretmen aday	nicel / yarı deneysel	DR16	2021	sanal lab	ortaokul öğrenci	nicel / yarı deneysel
DR8	2016	artırılmış gerçeklik	öğretmen aday	karma / açılımlayıcı sıralayıcı	DR17	2021	eğitsel oyun	ortaokul öğrenci	nitel / gömülü teori
DR9	2017	simülasyon	lise öğrenci	nicel / faktör analizi	DR18	2021	Robotik	öğretmen aday	nitel / durum çalışması

Tablo 2. İncelendiğinde doktora tezlerine ait bazı demografik bilgiler örneğin tezin yayınlandığı yıl, kullanılan teknoloji, örneklem grubu ve yöntem gibi bilgiler yer aldığı görülmektedir. Yüksek lisans ve doktora tezlerini öncelikli olarak yıllara göre kategorize edilmiş ve yıllara göre tezlerdeki teknoloji kullanımını grafik olarak şekil 1. de sunulmuştur.

Şekil 1

Lisansüstü Tezlerde Teknoloji Kullanımının Yıllara Göre Dağılımı



Şekil 1. incelendiğinde 2010 senesinden 2021 senesine doğru lisansüstü tezlerde teknoloji kullanımında doğrusal olmasa da bir artış gözlemlendiği söylenebilir. 2010 senesinden Teknoloji kullanımına yönelik tezlerin derlenmesinde ayrıca tezlerin hangi disiplinde yapıldığı, kullanılan teknoloji türü, örneklem ve tezin yöntemine bakılmıştır. Tezin hangi disiplinde yapıldığına bakıldığında bazı tezlerin birden çok disiplin kullandığı veya hangi disiplinde çalışıldığını spesifik olarak belirtmek yerine fen bilgisi, fen bilimleri ve fen ve teknoloji ifadelerinin kullanıldığı görülmüştür. Tüm bu ifadeler disiplinde fen başlığı altında verilmiştir ve Tablo 3. de özetlenmiştir.

Tablo 3*Teknoloji Kullanımına Yönelik Lisansüstü Tezlerin Genel Bilgileri*

Disiplin	Kullanılan Teknoloji	Örneklem	Yöntem
Fen (N=46)	Artırılmış Gerçeklik (N=20)	Ortaokul Öğrencileri (N=56)	<u>NİCEL (69)</u>
Kimya (N=20)	Robotik (N=15)	Öğretmen Adayları (N=22)	Yarı Deneysel (N=64)
Fizik (N=17)	Animasyon (N=11)	Lise Öğrencileri (N=8)	Korelasyon (N=2)
Biyoloji (N=8)	Sanal Laboratuvar (N=10)	Öğretmenler (N=7)	Tek Grup Ön-Test Son-Test (N=2)
Astronomi (N=3)	Web 2.0 Araçları (N=9)	Akademisyenler (N=1)	Betimsel Tarama (N=1)
	Sanal Gerçeklik		
	Mobil Uygulama		<u>NİTEL (12)</u>
	Eğitsel Oyun (N=4)		Eylem Araştırması (N=11)
			Gömülü Teori (N=1)
			<u>KARMA (13)</u>
			İç içe (N=6)
			Açımlayıcı Sıralayıcı (N=6)
			Yakınsayan Paralel (N=1)

Tablo 3. incelendiğinde en fazla artırılmış gerçeklik ve robotik teknolojilerinin kullanımının yaygın olduğu söylenebilir. Disipline bakıldığında ise en fazla fen disiplninde çalışma varken en az çalışma biyoloji ve astronomi disiplinlerindedir. Örneklem olarak en fazla 56 lisansüstü tez ile ortaokul öğrencilerinin çalışıldığı gözlemlenmiştir. Lisansüstü tezlerde kullanılan yöntemlere bakıldığında ise en fazla seçilen yöntem nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel çalışmalar olduğu sonucuna varılmıştır.

Veri Analizi

Çalışmadaki tezler yayınlandığı yıl, kullanılan teknoloji türü, disiplin, örneklem ve yöntemlerine göre derlendikten sonra çalışmanın asıl amacı olan önerilerinin derlenmesi aşamasına geçilmiştir. Öncelikle incelenen tüm tezlerdeki öneriler başlığı tek tek ayrı dosyalara kaydedilmiştir. Böylelikle tezlerin önerilerinin içerikleri sistematik olarak incelenmek amacıyla içerik analizine uygun hale getirilmiştir. İçerik analizi belirli bir konuda yapılmış nitel ve nicel çalışmaların belirli kriterlere göre incelenip analiz edilmesidir. Böylelikle o konu hakkındaki genel yönelimler ve eksiklikler belirlenebilir (Miles ve Huberman, 2002). Bu çalışmada içerik

analizinin kullanılmasının amacı tezlerde yer alan önerilerin yönelimlerinin ve sıklıklarının belirlenmesiyle birlikte literatürde konu hakkında bir bütünlük sağlanması amaçlanmıştır.

Çalışmanın bulgularının geçerlilik ve güvenilirliklerinin sağlanması için toplam 94 lisansüstü tez arasından rastgele seçilen 18 tez, fen bilgisi eğitimi alanında çalışan bir uzmana gönderilmiştir. Araştırmacıların ve fen bilgisi eğitimi uzmanının kodlamalarındaki uyum indeksine Miles ve Huberman (2002) ile bakılmış ve toplam uyum .86 olarak belirlenmiştir. Miles ve Huberman'a (2002) göre .75 ve üzeri uyum indeksi güvenilirdir.

Bulgular

Tezlerdeki öneriler, araştırma soruları dikkate alınarak öğretmenlere yönelik öneriler, öğretmen adaylarına yönelik öneriler, öğrencilere yönelik öneriler ve teknolojik araç/sisteme yönelik öneriler olarak analiz edilip derlenmiştir. Aşağıdaki alt başlıklarda her bir araştırma sorusuna yönelik bulgular ayrı ayrı açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın alt problemleri kapsamında öğretmenlerle, öğretmen adaylarıyla ve öğrencilerle yürütülen tezlerin ve bu tezlerdeki teknolojik araç/sisteme yönelik öneriler örnek cümleler alıntı yapılarak sunulmuştur.

İlk araştırma sorusu; “2010-2021 yılları arasında fen bilgisi eğitimi alanında teknoloji kullanımına yönelik lisansüstü tezlerdeki öğretmenlere yönelik önerilerdeki yönelim ve eğilimler nasıldır” olarak belirlenmişti.

Tablo 4

Teknoloji Kullanımına Yönelik Lisansüstü Tezlerde Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Öneri	Yüzde	Frekans	Örnek Alıntı
Hizmet içi eğitimler yaygınlaştırılmalı	23,2	34	fen ve teknoloji öğretmenlerine bu konuda ilgili bir hizmetiçi eğitim düzenlenecek şekilde bir çalışmagerçekleştirilebilir. (DR10, s.208)
Öğrencilere daha fazla destek olunmalı	17,8	26	bazı öğrencilerin uygulamada anlamadığı yerler ile ilgili birebir destek sağlanabilir (YL65, s.46)
Teknolojiyi derslerine daha fazla entegre etmeleri	17,1	25	video filmhazırlama yöntemi daha sık kullanılarak, farklı ünitelere ait video film arşivi hazırlanabilir. (DR4, s.129)
Uygulama geliştirebilirler	12,3	18	Öğretmenlerin bu tür sanal öğrenme ortamlarını geliştirebilme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (YL14, s.43).

Ev ödevi veya proje ödevi verebilirler	8,2	12	Eğitsel oyunlar hazırlanarak hem ev ödevi olarak hem de derste bu çalışmalar verilebilir (YL73, s.59).
Motivasyonu artırmak için	6,1	9	Öğrencilerin motivasyonları ve fen başarıları artabilir (YL26, s.73).
Kavram yanlışlarını gidermek için	5,4	8	Plickers uygulamasının kullanımının kavram yanlışları tespitine dair çalışma yapılabilir (YL61, s.56)
Hızlı geri dönütler vermek için	4,1	6 anında geri dönütler vermesi önerilmektedir. (DR13, s.94)
İşbirlikçi uygulamalar için	2,7	4	İşbirlikli öğrenme yönteminin iyi bir eğitim ortamı için yedi ilke, animasyon ve modellerle birlikte kullanılması (DR13, s.95)
Teknolojik araçla ölçme ve değerlendirme	2,0	3	ölçme ve değerlendirme amacıyla da nasıl kullanılabilir (YL41, sf.28)
Fen ve teknolojiyle ilgili meslekleri tanıtmak	0,6	1	Fen ve Teknoloji ile ilgili mesleklere yönelme (YL48, s.44)

Tablo 4. İncelendiğinde teknoloji kullanımına yönelik yapılan lisansüstü tezlerde öğretmenlere yönelik yapılan öneriler sonucunda öğretmenlere teknoloji konulu hizmet içi eğitim çalışmaları yapılması gerektiği (N=34), öğretmenlerin teknoloji kullanımı hususunda öğrencilerine daha fazla destek olmaları gerektiği (N=26) ve son olarak teknolojiyi derslerinde daha fazla kullanmaları gerektiği (N=25) yönünde sonuçlar elde edilmiştir.

İkinci araştırma sorusu; “2010-2021 yılları arasında fen bilgisi eğitimi alanında teknoloji kullanımına yönelik lisansüstü tezlerdeki öğretmen adaylarına yönelik önerilerdeki yönelim ve eğilimler nasıldır” olarak belirlenmişti.

Tablo 5*Teknoloji Kullanımına Yönelik Lisansüstü Tezlerdeki Öğretmen Adaylarına Yönelik Öneriler*

Öneri	Yüzde	Frekans	Örnek Alıntı
Teknolojik araç, uygulama ve sistemleri kullanmayı lisans derslerinde öğrenme ve kullanma	62,5	35	Fen bilgisi öğretmen adaylarına ders planı tasarlatıp bu ders planlarını uygulattırmaları... (YL20 , s.73)
Staj uygulama derslerinde teknolojiyi kullanma	16,0	9	staj okullarında kullanımı sağlanabilir (YL16 s.205).
Teknoloji kullanımıyla ilgili projelere/kurslara katılma	16,0	9	Lisans düzeyinde öğretmen adaylarına bu teknikle ilgili seçmeli dersler konulabilir ya da proje çalışmaları yapılabilir (YL57, s.56).
Akıllı telefon ve tabletlerden mesleklerine yönelik teknolojik uygulama kullanma	5,5	3	Bu cihazlardan eğitim öğretim amacıyla faydalanabilmek amacıyla bu cihazlara mobil artırılmış gerçeklik uygulamaları yüklenerek.... (YL32, s.55)

Tablo 5. incelendiğinde öğretmen adaylarına yönelik yapılan öneriler sonucunda, öğretmen adaylarının teknolojik araç, uygulama ve sistemleri kullanmayı lisans derslerinde öğrenip ders planlarının içeriğinin teknoloji destekli bir hale getirilmesi gerektiği (N=35) yönünde genel bir kanıya varıldığı sonucu elde edilmiştir.

Üçüncü araştırma sorusu; “2010-2021 yılları arasında fen bilgisi eğitimi alanında teknoloji kullanımına yönelik lisansüstü tezlerdeki öğrencilere yönelik önerilerdeki yönelim ve eğilimler nasıldır” olarak belirlenmişti. Bu araştırma sorusuna hem ortaokul hem de lise öğrencilerine yönelik öneriler dahil edilmiştir.

Tablo 6*Teknoloji Kullanımına Yönelik Lisansüstü Tezlerdeki Öğrencilere Yönelik Öneriler*

Öneri	Yüzde	Frekans	Örnek Alıntı
Teknolojik araç ve sistemi kullanmayı öğrenecekleri ders alma	29,1	21	sanal laboratuvar kullanımının bilgisayar laboratuvarında ilgili derslerde öğretilmesi (DR8, s.79)
Teknolojiyle ilgili projeye teşvik edilmesi	22,2	16	bilimsel projeler hazırlamaya teşvik ettiği... (DR18, s.226)

Teknolojik araç ve sistemleri okul dışında kullanma	20,8	15	Hatta mobil cihazlar taşınabilir olduğundan okul dışında da bu teknoloji eğitsel amaçla kullanılabilir (YL28, s.116).
Derslere aktif katılım sağlama	13,8	10	Derslerde öğrencinin aktif katılımını sağlayacak uygulamalara yer verilmelidir (YL1, s.154)
Grup çalışması ve akran öğrenmesi	9,7	7	grup çalışmasını pekiştirerek kendi kendine öğrenmeyi sağlama adına, öğrenciler tarafından video film hazırlama yöntemi daha sık kullanılarak (YL7, s.57)
Kişisel bilgisayar, tablet veya akıllı telefonlarından dersleriyle ilgili uygulamalar kullanma	4,1	3	öğrenciler tarafından uygulamaların daha verimli kullanılmasını teşvik etmek (YL31, s.86)

Tablo 6. İncelendiğinde öğrencilere yönelik öneriler sonucunda, öğrencilerin teknoloji temelli yenilikleri öğrenebilecekleri bir dersin programa dahil edilmesi gerektiği (N=21), öğrencilerin teknoloji temelli projelere teşvik edilmesi gerektiği (N=16) ve son olarak bu sistemler hakkında edindikleri kazanımları okul dışı uygulamalarda da kullanmaları konusunda (N=15) yönlendirilmeleri gerektiği sonucu elde edilmiştir. Dördüncü araştırma sorusu; “2010-2021 yılları arasında fen bilgisi eğitimi alanında teknoloji kullanımına yönelik lisansüstü tezlerdeki teknolojik araca/sisteme yönelik önerilerdeki yönelim ve eğilimler nasıldır” olarak belirlenmişti.

Tablo 7

Teknoloji Kullanımına Yönelik Lisansüstü Tezlerdeki Teknolojik Araca/Sisteme Yönelik Öneriler

Öneri	Yüzde	Frekans	Örnek Alıntı
Yaygınlaştırma (farklı konu, ünite, çalışma grubu)	28,9	24	Aynı araştırma uygun yazılımlarla farklı disiplinlerde denenebilir (YL3, s. 49).
Yazılımlar Türkçeleştirilmeli	22,8	19	Bilişim ve teknoloji uzmanlarının bu programlara Türkçe dil paketleri eklemesi ile... (YL34, s. 80)
Yerli ve milli yazılımlar geliştirmeli	21,6	18	Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünce simülasyon uygulamaları geliştirilerek... (YL10, s. 59)

Kullanıcı dostu olmalı	10,8	9	teknoloji ürünü oldukları bu kapsamda kullanıcı dostu olarak görüldüğü... (YL24, s. 64)
Ücretsiz olmalı	6,0	5	Fen öğretiminde kullanılabilecek sanal laboratuvar programlarının ücretsiz temin edilmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığınca çalışmalar yapılabilir (YL57, s. 56)
Eğlenceli ve İlgi Çekici olmalı	4,8	4	Eğitim öğretimin eğlenceli ve ilgi çekici olması açısından da sanal gerçeklik programlarının kullanı verecektir. (YL8, s.90)
Uygulamalar tasarım ilkelerine uygun olarak geliştirilmeli	4,8	4	eğitsel amaçlı web sayfası tasarım ilkelerine ve etkili bir web design materyalinde bulunması gereken özelliklere dikkat edilebilir. (YL1, s.154)

Tablo 7. İncelendiğinde teknolojik araca yönelik elde edilen sonuçlar ışığında teknoloji temelli etkinliklerin farklı konu, ünite ve sınıf düzeyine yaygınlaştırılması gerektiği (N=24) sonucuyla birlikte, mevcut yazılımların Türkçeleştirilmesi (N=19) ve yerli ve milli yazılımların geliştirilmesi (N=18) yönünde sonuçlar elde edilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın ilk bulgularına göre 2010-2021 kadar yapılan lisansüstü tezlerde teknoloji kullanımının doğrusal olmasa da bir artış gözlemlendiği tespit edilmiştir. 2010-2015 seneleri arasında durağan seyreden teknoloji alanındaki lisansüstü tezler 2015 senesinde yüksek bir artış yaşamıştır. Bunun sebebi olarak teknolojinin okullarda yaygınlaştırılması ve etkin kullanılması amacıyla gerçekleştirilen FATİH projesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Yılmaz (2020) fen bilimleri öğretmenleriyle yaptığı çalışmasından elde ettiği bulgulara göre FATİH projesinin hayata geçirilmesiyle birlikte fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojiyi daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan, 2020 ve 2021 senelerinde ise teknoloji kullanımıyla ilgili yapılan lisansüstü tezlerin sayısında belirgin bir düşüş gözlenmiştir. Bunun sebebi 2020 senesiyle beraber hayatımıza giren koronavirüs sebebiyle okulların uzaktan eğitime geçmesi olabilir. Onyema ve diğerlerinin (2020) çalışmalarının bulgularına göre de pandeminin hayatımıza girmesiyle birlikte eğitimde teknoloji kullanımında düşüş gözlemlenmiştir.

Lisansüstü tezlerde kullanılan yöntem incelendiğinde ise en fazla nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desenin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Arslan ve diğerleri (2022) yaptıkları çalışmada eğitime teknoloji entegrasyonunu betimsel içerik analiziyle

incelemiş ve çalışmaların çoğunluğunun nicel araştırma yöntemlerini kullandığı sonucuna ulaşmışlardır. Kullanılan örneklem grubu incelendiğinde ise en fazla ortaokul öğrencileriyle çalışıldığına ulaşılmıştır. Bunun sebebi olarak ise ortaokul öğrencilerinin kolay ulaşılabilir örneklem olması olabilir. Benzer şekilde bu çalışmanın bulgularına göre en fazla tez çalışması yapılan disiplin fen bilgisidir. Fen bilgisi dersinin ortaokulda olması sebebiyle çalışmanın bu iki bulgusu birbirini desteklemektedir.

Lisansüstü tezlerde yapılan öneriler; öğretmenlere yönelik öneriler, öğretmen adaylarına yönelik öneriler, öğrencilere yönelik öneriler ve teknolojik araca/sisteme yönelik öneriler olarak ayrı ayrı analiz edilip derlenmiştir. Örneklemini öğretmenler oluşturan ve bünyesinde teknoloji barındıran lisansüstü tezlerde öğretmenlere yönelik elde edilen önerilerin sonuçları incelendiğinde; en fazla olarak hizmetiçi eğitimlerin yaygınlaştırılması sonucuna ulaşılmıştır. Uçar ve İpek (2006) Eğitimle ilgilenen kurum ve kuruluşlar eğitim sisteminin iyileştirilmesi ve öğretmenlerin çağdaş teknolojiye uyum sağlayabilmesi için hizmetiçi eğitim önemli olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca, Ayvacı ve diğerlerinin (2014) araştırmasında öğretmenlerin hizmet içi eğitimden beklentileri sorulmuş ve genel kanı olarak eğitimde teknoloji kullanımının sınıf içi uygulamalarına yönelik eğitimlerin artırılması bulgusuna ulaşılmıştır. Kaya (2004) yaptığı çalışmada öğretmenlerin teknolojiyi sınıflarında nasıl daha etkili kullanabilecekleriyle ilgili hizmetiçi eğitim almak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarına yönelik yapılan öneriler incelendiğinde ise teknolojik araç ve/veya sistemleri kullanmayı lisans derslerinde öğrenme önerisi en sık olarak verilmiştir. Benzer olarak Reeves ve Crippen (2021) yaptıkları derleme çalışmasında öğretmen adaylarının çeşitli teknoloji uygulamalarını kullanmayı lisans derslerinde kullanmalarını önermiştir. Böylelikle, bu çalışmanın bulgularının literatürle desteklendiği söylenebilir. Çalışmanın üçüncü alt probleminde ise çalışma grubunun ortaokul ve lise öğrencilerinin olduğu lisansüstü tezler ve önerileri incelenmişti. Yapılan lisansüstü tezlerde ortaokul öğrencileriyle lise öğrencilerine kıyasla daha fazla çalışıldığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerle yapılan çalışmaların önerileri incelendiğinde ise; öğrencilerin teknoloji temelli yenilikleri öğrenebilecekleri bir dersin programa dahil edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Looi (2014) yaptığı çalışmada müfredatlara teknolojinin daha fazla dahil edilip kullanılmasını önermiştir. Benzer olarak Yavuz ve Akçay (2017) yaptıkları çalışmada teknoloji fen eğitimine dahil edildiğinde öğrencilerin başarılarının ve kalıcı öğrenmelerinin arttığını tespit etmiştir. En son olarak ise, teknolojik araca yönelik elde edilen sonuçlar ışığında teknoloji temelli etkinliklerin yaygınlaştırılması gerektiği sonucuyla

birlikte, mevcut yazılımların Türkçeleştirilmesi, yerli ve milli yazılımların geliştirilmesi yönünde önerilerin büyük oranda ifade edildiği sonucu elde edilmiştir. Namdar ve Küçük (2018) araştırmasında teknoloji kullanımının arttığı tespit edilmiştir. FATİH projesiyle de eğitimde teknoloji kullanımı yaygınlaştırılmaya ve Türkçeleştirilmeye çalışılmıştır (Yılmaz, 2013). Özet olarak bu çalışmada fen eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik lisansüstü çalışmalar analiz edilmiş ve literatürde yoğunlaşan alanlar belirlenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda daha az çalışma yapılan alanlara yönelmesi önerilmektedir. En son olarak ise, çalışmalardaki önerilerin sıklığı ve yoğunlaştığı yerler dikkate alınarak yeni çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Öneriler

Bu çalışmada Türkiye’de 2010-2021 yılları arasında fen bilimleri eğitimi alanında yapılan ve içerisinde teknolojiyi dahil edilen lisansüstü tezlerin içeriklerinin ve önerilerinin derlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilgili alandaki önerilerdeki yoğunlaşmalar belirlenerek gelecek çalışmalara yön verilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda daha az çalışma yapılan disiplinlere, teknolojik araç ve sistemlere veya yöntemlere yönelmesi önerilmektedir. En son olarak ise, çalışmalardaki önerilerin sıklığı ve yoğunlaştığı yerler dikkate alınarak yeni çalışmaların yöntemlerinin belirlenmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Akar, H. (2020). The effect of smart board use on academic achievement: A meta-analytical and thematic study. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 8(3), 261-273.
- Akçöltekin, A. (2021), *Öğretmenler için Bilimsel Araştırma Basamakları*. Nobel Yayıncılık.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri Spss uygulamalı. (dördüncü baskı)*. İstanbul: Sakarya Kitabevi, 212-231.
- Arslan, G. B. , Kızılay, E. ve Hamalosmanoğlu, M. (2022). Eğitimde teknoloji entegrasyonu ile ilgili türkiye’de yapılan çalışmaların incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 39-55.
- Ayvacı, H. , Bakırcı, H. ve Yıldız, M. (2014). Fen bilimleri öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri ve beklentileri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 357-383.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Pegem Yayıncılık
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative* (Vol. 7). Prentice Hall Upper Saddle River, NJ.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE publications.
- Gay, L. R., Mills, G. E, ve Airasian, P. W. (2011). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Pearson Higher Ed.
- Gündüz, S. ve Kutluca, T. (2019). Matematik ve fen bilimleri öğretiminde akıllı tahta kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi üzerine bir meta-analiz çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 7(13), 183-204.
- Güngör, S. K. ve Dertli, G. (2021). Analysis of studies on educational technology in higher education institutions. *Journal of Computer and Education Research Year*, 9(18), 795- 830.
- Huberman, M. ve Miles, M. B. (2002). *The qualitative researcher's companion*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Kartal, T. (2017). Fen eğitiminde teknoloji entegrasyonu. İçinde Demirci Güler, M.P. (Ed.), *Fen bilimleri öğretimi* (165-199). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kaya, A., Çepni, S. ve Küçük (2004b). Fizik laboratuvarlarına yönelik hazırlanan bir hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 12(1), 41-56.
- Kiral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Linn, M. (2003). Technology and science education: starting points, research programs, and trends. *International journal of science education*, 25(6), 727-758.
- Looi, C. K., Sun, D., Seow, P. ve Chia, G. (2014). Enacting a technology-based science curriculum across a grade level: The journey of teachers' appropriation. *Computers ve Education*, 71, 222-236.
- Namdar, B. ve Küçük, A. (2018). Fen eğitiminde teknoloji entegrasyonu çalışmalarının betimsel içerik analizi: Türkiyeörneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 355-383.
- Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A., ve Alsayed, A. O. (2020). Impact of Coronavirus pandemic on education. *Journal of Education and Practice*, 11(13), 108-121.
- Öztürk, M., Akdeniz, A. R. ve Bakırcı, H. (2017). Bilgisayar destekli öğretim uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin bilimsel düşünme becerilerine etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 611-639.

- Sandoval, W. A., ve Reiser, B. J. (2004). Explanation-driven inquiry: Integrating conceptual and epistemic scaffolds for scientific inquiry. *Science Education*, 88(3), 345–372. <https://doi.org/10.1002/sce.10130>
- Şen, A. İ. (2001). Fizik öğretiminde bilgisayar destekli yeni yaklaşımlar. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 61-71.
- Tuckman, B. W. ve Harper, B. E. (2012). *Conducting educational research*. Rowman ve Littlefield Publishers.
- Uçar, R. ve Dpek, C. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin MEB hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(3), 34-53.
- Yager, R. E. (Ed.). (1996). *Science/technology/society as reform in science education*. Suny Press.
- Yavuz, S. ve Akçay, M. (2017). Bilgisayar destekli öğretim ile laboratuvar destekli öğretimin öğrencilerin ders başarılarına ve derse karşı tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 39-48.
- Yılmaz, Z. A. (2020). Fen bilimleri öğretmenlerinin FATİH projesi ve akıllı tahta hakkındaki görüşleri. *International Journal of Scholars in Education*, 3(1), 71-83.

İlkokul Matematik Ders Kitaplarının Görselleştirme Yaklaşımı Açısından İncelenmesi

Hülya COŞKUN
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
hulya.coskun@ogr.dpu.edu.tr

Prof. Dr. Özlem DOĞAN TEMUR
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
ozlemdtemur@gmail.com

Özet

Kesirlerin genel yapısı itibariyle çocukların zihinlerinde kavrama ait şema oluşturmak zor bir süreçtir. Özellikle de kesirleri bir doğal sayı gibi görmeleri ve kesirleri doğal sayının her aşamasına genellemeleri kesirleri anlamada ki en önemli engeldir. Öğrencilerin kesirleri anlamasını geliştirmek için ders kitaplarındaki görselleştirmeler önemlidir. Bu çalışmada matematik ders kitaplarında ‘kesirler’ konusunda kullanılan görselleştirmeler incelenmiştir. Çalışma nitel paradigmaya sahip bir çalışmadır. Çalışmada elde edilen veriler devlet okullarında kullanılan iki farklı yayın evinin matematik ders kitapları incelenerek veri döküm analizi yöntemi ile bilgiler toplanmıştır. Veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda incelenen kitapların konu ve kavramların öğretiminin görselleştirme sürecinde bazı kriterlere uyulduğu ancak bazı kriterler bazında geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin ön bilgilerinin dikkate alınmadığı, tüm temsil biçimlerinin yeterince kullanılmadığı, özellikle eşlik kavramından bahsedilmediği, sayı doğrusu görselinin yetersiz kullanıldığı, kullanılan görsellerin keşif sürecine tam olarak hizmet etmediği görülmüştür. Sonuçlar doğrultusunda ön bilgilere önem veren, öğretim sürecini destekleyen, daha fazla temsil türlerinin kullanıldığı, eşlik kavramının üzerinde durulduğu, keşif sürecine uygun görselleştirmenin yer aldığı ders kitaplarının hazırlanması gerektiği tavsiye edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul matematik ders kitapları, Görselleştirme, Kesirler, İlkokul

Abstract

Due to the general structure of fractions, it is a difficult process to create a conceptual scheme in children's minds. In particular, seeing fractions as a natural number and generalizing fractions to all stages of natural numbers is the most important obstacle to understanding fractions. Visualizations in textbooks are important to improve students' understanding of fractions. In this study, the visualizations used in the subject of 'fractions' in mathematics textbooks were examined. The study should have a qualitative paradigm. The data obtained in the study were examined in the mathematics textbooks of two different publishing houses used in public schools and information was collected by data breakdown analysis method. The data were analyzed using the descriptive analysis method. As a result of the analysis, it was concluded that some criteria were followed in the visualization process of the teaching of the subjects and concepts of the examined books, but that it should be developed on the basis of some criteria. In this context, it was seen that students' prior knowledge was not taken into account, all forms of representation were not used sufficiently, especially the concept of accompaniment was not mentioned, the number line visual was insufficiently used, and the visuals used did not fully serve the discovery process. In line with the results, it was recommended that textbooks should be prepared, which attaches importance to prior knowledge, supports the teaching process, uses more types of representation, emphasizes the concept of accompaniment, and includes visualization suitable for the discovery process.

Keywords: Primary school mathematics textbooks, Visualization, Fractions, Primary school

Giriş

Matematik eğitiminde önemli bir yeri olan materyal kullanımı soyut olan matematik kavramlarının somutlaştırılmasında konuyu daha anlaşılır hale getirmesinde etkilidir. Etkili bir eğitim öğretim ortamında somut materyal kullanmak, programın hedeflerine daha kolay ulaşmasını ve sonucun başarıyla tamamlanmasını sağlar (Moyer, 2001). Somut materyaller öğrenci açısından konunun anlaşılabilirliğini artırırken, öğretmen açısından ise öğretimi kolaylaştırmaktadır. Ders esnasında öğretim eksikliklerinin giderilmesinde etkilidir (İnan, 2006). Öğretmenlerin en çok tercih ettiği, ekonomik olarak uygun olan, tüm öğrencilerin ulaşabileceği, önceden bir programa göre bir amaç doğrultusunda düzenlenmiş olan somut materyal ders kitaplarıdır. Ders kitabı öğrenme öğretim ortamında özellikle ilkökul öğrencilerinin en büyük yardımcısı niteliğindedir. Öğrencinin konuya olan ilgisini artırır, öğretmenin ise konu bütünlüğünü sağlayarak öğretim sürecini tamamlamasını sağlar.

Ders kitapları eğitim-öğretim sürecinde önemli bir materyaldir ancak bazı konularda ders kitabının çeşitli problemlerin temelinde var olduğu görülmektedir. Bu yüzden ders kitaplarının içeriği, konuyu sunum şekli, ders kitaplarının hazırlık sürecinin olumsuz etkileri, öğrenme faaliyetlerini etkilemektedir (Keleş, 2001). Ders kitaplarının amacına hizmet edebilmesi için bazı kriterleri taşıması gerekmektedir. Bu kriterler Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]'nin yayınladığı yönetmelikte; ders programı ile paralel olması, konuların sistemli bir şekilde sunulması, konuların öğretim sürecine yardımcı olacak şekilde düzenlenmesi, estetik bakımdan uygun olması şeklinde belirtilmiştir.

Ders kitaplarının konuyu ya da kavramları görsel olarak temsil etmesi öğrencinin doğru algılaması için önemlidir. Ders kitaplarının özellikle ilkökul düzeyinde daha önemli bir konuma sahiptir. Çünkü matematik kavramlarının somutlaştırdığı kavrama ilk adımın atıldığı materyaldir (Özer ve İncikabı, 2019). Bu yüzden ders kitaplarının niteliği önemlidir ve bu durumda ders kitabı hazırlayanlara önemli bir sorumluluk yüklenmektedir.

İlgili literatüre bakıldığında ders kitapları ile ilgili birçok araştırma göze çarpmaktadır. Bu araştırmalar ders kitaplarını, öğretmenlerin görüşleri açısından (Taşdemir, 2011), içerik açısından (Arslan ve Özpınar, 2019), görsel öğeler açısından (Alpan, 2004), ölçme değerlendirme açısından (Tutak ve Güder, 2012) incelemiştir. Ayrıca ders kitapları genellikle biçimsel olarak ele alınmış değerlendirme ölçütleri buna göre belirlenmiştir. İlkokul kademesinde matematik dersinde kullanılmak için hazırlanan ders kitaplarını görselleştirme yaklaşımına göre değerlendiren bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Görselleştirme, matematiği anlamada, matematiksel kavramları öğrenme sürecinde önemli bir yaklaşımdır. Matematiğin soyut olması, matematiksel kavramlar arasında ilişkilerin anlaşılmasına, soyut olan kavramı somutlaştıramamasına sebep olmaktadır. Özellikle ilkokul öğrencileri için soyutlama yapmak zordur. Soyutlama matematiksel bilginin zihinsel şemaya dönüşümü ya da tam tersi sürecidir (Yılmaz, 2011). Matematiği anlayabilmenin şartı ise kavramların zihinde doğru şekilde oluşturulmasıdır. Görselleştirme hem kavramların oluşum sürecinde hem de soyutlama sürecinde bireye yardımcı olmaktadır (Uysal Koğ ve Başer, 2011). Görselleştirme görsel olan bilgilerin zihinsel olarak yapılanma ve dönüşüm süreçlerini içerir (Presmeg, 1997). Ayrıca sadece matematiğin kavramı algılama ve kavrama sürecinde değil; aynı zamanda kavramlar arası ilişkilerin keşfedilmesinde de etkilidir (Guzman, 2002). Bunun yanında görselleştirme, karmaşık olan bilginin daha sade sunulmasına, daha estetik durmasına imkan verir.

Matematik öğretiminde görselleştirmenin faydalı olduğunu düşünen birçok araştırmacı vardır ve yaptıkları araştırma sonuçlarına göre görselleştirme yaklaşımının birçok olumlu etkisinin olduğunu ortaya koymuşlardır. Örneğin; Yılmaz (2011), matematiksel soyutlama ve genelleme sürecinde görselleştirmelere sıklıkla başvurulduğunu, farklı görsel temsillerden yararlandığını, görselleştirmenin kavramlar arasındaki ilişkileri belirlemede büyük bir rol oynadığını belirtmiştir. İpek (2003), görselleştirme yaklaşımının kavramlar konusunda öğrenme başarısına, kavramların uzun süreli bellekte tutma süresine ve matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmesinde geleneksel yaklaşıma göre önemli derecede fark olduğunu ortaya koymuştur. Uysal Koğ ve Başer (2011), görselleştirme yaklaşımının öğrencilerin matematiğe yönelik tutum ve matematik başarısına etkisini olumlu yönde etkilediği sonuçlarına ulaşmıştır. Işık ve Konyalıoğlu (2005), görselleştirmenin matematik eğitiminde kullanılmasının matematik öğretimi üzerine olumlu sonuçlar verdiğini ortaya koyan çalışması vardır. Ayrıca görselleştirmenin ilköğretimin ilk kademesinden başlanarak matematik eğitiminde kullanılması gerektiğini de söylemiştir.

Kesirler ilkokul öğrencilerinin gördüğü ilk soyut konudur, somut öğrenme döneminde olan çocuklar için tam bir anlam karmaşasıdır. Kesir şemasının oluşması ve kavramın tam olarak anlaşılması uzun zaman alır (Güngör ve Çavuş, 2015). Bunun sebebi ise kesir kavramını öğrenmek yerine ezberlemeyi tercih etmeleri, pay ve paydayı ayrı ayrı düşünmeleridir (Şiap ve Duru, 2004). Kesirleri yeni tanıyan öğrencilere daha iyi öğretmek için kullanabileceğimiz görsel metotlar, kesirleri bir bütünün parçası olarak göstermelidir. Öğrenci somut olanı soyut olana göre daha kolay öğrenmektedir (Yolcu ve Kurtuluş, 2010). Matematik dersinde kavramı

öğrenciye doğrudan ve soyut olarak vermek yerine ona uygun görsel temsillerle sunmak, kavramı somutlaştırmak, anlamayı kolaylaştıracaktır (Çiltaş ve Yılmaz, 2013). Görselleştirme matematiği anlamak için bir araç niteliğindedir. Ancak görselleştirmenin yanlış kullanımında öğrencinin kavramı anlamlandırması olumsuz etkilenebilir, gereksiz ayrıntılarla kafasını karışabilir (Presmeg, 1986). Öğrencinin sembollerle anlamları bağdaştırması ancak iyi organize edilmiş görseller yardımıyla olabilir. Bu bağlamda kesirler konusuyla ilgili matematiksel temsillerin ulaşılabildiği önceden organize olan materyal ise ders kitaplarıdır. Bu yüzden ders kitaplarında bulunan kesirlere ilişkin görsel temsillerin görselleştirme yaklaşımı açısından değerlendirilmesi önem arz etmektedir.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Tüm öğretmen ve öğrenciler için kesir kavramının öğretimi ve öğrenimi zor olduğu bilinmektedir. Bunun sebebi kesirler konusunun soyut olması ve ilkökul kademesi için soyutlama becerisinin kazanılmamış olmasıdır. Bu konuda öğretmen ve öğrencileri destekleyecek etkili materyallere ihtiyaç vardır. Görselleştirmenin öğretimindeki etkililiğinin araştırılarak elde edilen sonuçlara göre bu durumun ders kitaplarına da yansıtılması gerekmektedir.

Bu araştırma ilkökul öğretmenleri başta olmak üzere, matematik ders kitaplarını hazırlayan editörlere, kullanan öğrencilere ve velilere bilgi sağlaması açısından önemlidir. Araştırma matematiği öğrenme ve öğretme sürecinde önemli bir işlevi olan görselleştirme doğrultusunda nitelikli bir ders kitabı hazırlanmasına ve öğrencilerin derse olumlu tutumlar beslemesine katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Araştırmanın Problemleri

1. İlkokul matematik ders kitaplarında kesirler konusunda yer verilen görsel öğeler somuttan soyuta ilkesine uygunluk göstermekte midir?
2. İlkokul matematik ders kitaplarında yer alan kesirler konusundaki görsel öğeler öğrenci seviyesine uygun mudur?
3. İlkokul matematik ders kitaplarında kesirler konusunda yer verilen temsiller ve bu temsiller arasındaki ilişkilendirmeler nasıldır?
4. İlkokul matematik ders kitaplarında kesirler konusunda yer verilen görsel öğeler konunun anlaşılabilirliği açısından yeterli midir?

5. İlkokul matematik ders kitaplarında kesirler konusundaki görselleştirme yaklaşımının keşif sürecine uygunluk göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Araştırmada, nitel araştırma yaklaşımıyla doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen, olay veya olgular hakkında, bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2005). İlkokulda okutulan Matematik ders kitapları doküman analizi kullanılarak incelenmiştir. 2020- 2021 yılında Matematik ders kitaplarındaki “kesirler” konusu görselleştirme yaklaşımına göre bazı kriterler doğrultusunda incelenmiştir.

Doküman İncelemesi

MEB’e bağlı okullarda kaynak kitap olarak kullanılan ders kitapları incelenerek “kesirler” konusunun anlama ve kavratma sürecinde bulunması gereken görselleştirmelerin özellikleri dikkate alan çalışmalarda kullanılabilecek ölçütler belirlenmiştir. Bu inceleme neticesinde hazırlanan ölçütler beş başlık altında toplanmıştır:

Somuttan soyuta ilkesine uygunluk: Görselleştirme soyut kavramların, somutlaştırmakta ve bu durum öğrenmeyi daha kolay hale getirmektedir (Mancoğlu, 2019; Guzman, 2002; Yolcu ve Kurtuluş, 2010). Bu boyut açısından ele alındığında, ders kitabındaki görselleştirmelerin çocukların somuttan soyuta ilkesi ile öğrendiğini göz önüne alıp konunun görsellerini bu hususa uygun olarak öğrenciye aktarılması beklenir.

Öğrenci seviyesine uygunluğu: Görselleştirme öğrenciler için bilginin kolay anlaşılmasını, kuralların altında yatan gizil anlamların ortaya çıkarılması için etkili bir yöntemdir (Özer, 2020). Öğrencinin yapılan görselleştirmeyi kavrayabilmesi için öğrencinin anlayabileceği, yaş seviyesine uygun görsellerin bulunması gerekir.

Temsil ve temsiller arası ilişkilendirmeler: Görselleştirme, yalnız matematiğin kavramı anlama sürecinde değil, kavramları ilişkilendirme sürecinde de etkilidir. (Guzman, 2002; Zimmermann ve Cunningham, 1991). Temsiller; somut modeller, bölge ya da alan modelleri, uzunluk modelleri, küme modelleri olarak ele alınmıştır (Van De Walle ,2013). Uzunluk modelleri içerisinde yer alan ve kesir öğretimi için önemli olan kesir şeritleri ve sayı doğrusu gösterimi de ayrı başlık altında incelenmiştir.

Konunun anlaşılabilirliği açısından görsellerin uygunluğu: Matematiksel kavram hakkında konuşurken ya da düşünürken, zihinde belli bir şema oluşur. Bu şemalar; zihnimizde kavrama

ait görsel temsildir. Bu yüzden matematiksel kavramlara ait zengin temsillere sahip olmak; şemaların oluşumu kolaylaştıracak ve şemalar arasında daha kolay ilişki kurulabilecektir (Tall, 1991). Bu ölçüt göz önüne alındığında görselleştirme yaklaşımına göre; konuyu direkt çocuğa sunmak yerine konuyla ilgili doğru ve ilgili görsellerin verilmesi gerekmektedir.

Görsel temsillerin keşif sürecindeki rolü: Görsel temsiller düşünceyi geliştirir (Pylyshyn, 2003) ve mantık kuralları yardımıyla resimlerde manipüle edilen veya dönüşümü sağlanan görsel temsillerden çıkarımlara ulaşılabilir. İyi planlanmış görsel bir model öğrencinin birçok kural ya da işlemlerinin kendi başına kurgulamalarına imkan sağlar. Böylelikle öğrenci kendi başına öğrenmeler keşfedebilir.

Evren ve Örneklem

Türk eğitim sisteminde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretim programını hazırlar ve okullarda kullanılacak kaynaklara ve materyallere onay verir. Bu çalışmada ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. MEB komisyonu tarafından hazırlanmış ve MEB tarafından onaylanan 2020-2021 eğitim-öğretim yılında kullanımda olan ilkökul 1,2,3,4 matematik ders kitaplarındaki kesirler konusunda yer alan görselleştirmeye uygun örnek ve alıştırmalar analiz edilmiştir. Araştırmanın örneklemini İlkokullarda MEB tarafından onaylanmış, okutulmakta olan Ata Yayıncılık 4. sınıf, MEB yayıncılık 4.sınıf, Açılım yayıncılık 1. Sınıf, MEB yayıncılık 1.sınıf, Tekno-artı Yayıncılık 2.sınıf, MEB yayıncılık 2.sınıf, Ada Matbaacılık Yayıncılık 3.sınıf, MEB yayıncılık 3.sınıf Matematik ders kitapları örneklem olarak seçilmiştir.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Bu çalışmanın kaynağını 2020- 2021 eğitim- öğretim yılında kullanılan ilkökul matematik ders kitapları oluşturmuştur. Belirlenen ders kitaplarındaki kesirler konusunda kullanılan görsellere ait veriler betimsel analiz ile yorumlama çalışmaları yapılmıştır. Betimsel analiz, elde edilen verilerin önceden belirlenmiş kriterlere göre özetlenmesini ve yorumlanmasını içeren nitel bir analiz türüdür. Bu analizin esas amacı bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış biçimde sunulmasıdır (Özen ve Hendekçi, 2016). Betimsel analiz araştırmacının çalışmak istediği olgu ve olaylar hakkında özet bilgi elde edebilmeleri için sıklıkla kullanılan yöntemdir (Büyüköztürk ve ark., 2008). İlkokul matematik ders kitaplarındaki “kesirler” konusunun geçtiği bölümleri, somuttan soyuta ilkesine uygunluğu açısından, öğrenci seviyesine uygunluğu açısından, kullanılan temsil biçimleri ve aralarındaki ilişkileri belirleme açısından, konunun anlaşılabilirliği açısından, konunun keşif sürecine yardımcı olması açısından, araştırılmış elde edilen veriler örneklerle somutlaştırılmıştır. Belirlenen ölçütlere yönelik analiz sonucunda

incelenen görselleştirme yaklaşımı açısından sahip oldukları özelliklerle ilgili birtakım çıkarımlarda bulunulmuştur.

Kodlama Süreci

Verilerin kodlama sürecinde İlkokul Matematik ders kitaplarını, yayın evi MEB yayıncılık olanları A harfi ile diğer yayın evlerini B harfi ile kodlanmıştır. Harflerin yanına sınıf seviyesine göre numaralandırma yapılmıştır. Örneğin 1. Sınıf MEB yayıncılık kitabı A1 ile 1. Sınıf Açılım yayıncılık B1 ile kodlanmıştır.

Bulgular

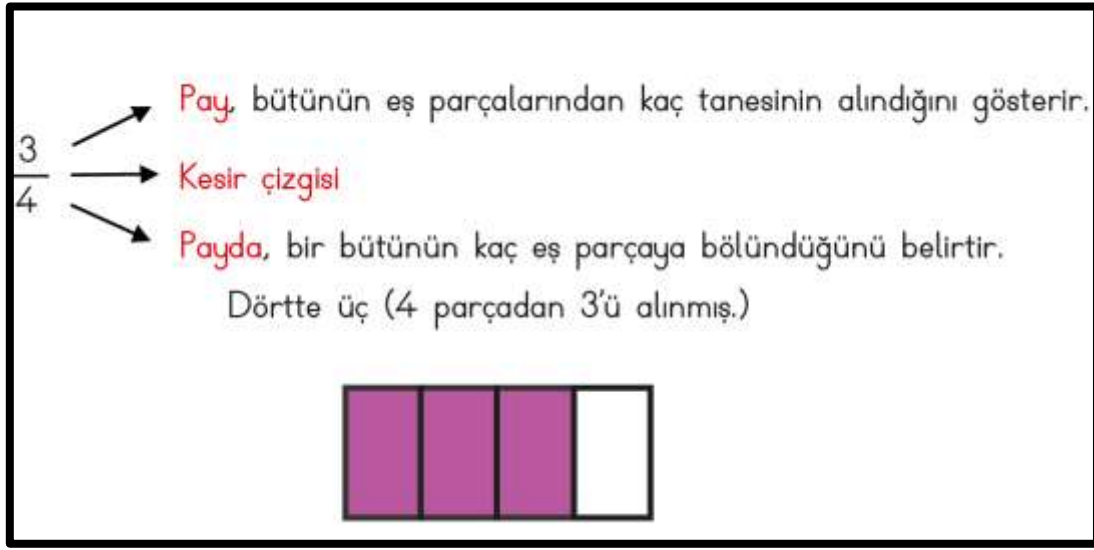
2020-2021 eğitim- öğretim yılında kullanılan ilkokul matematik ders kitaplarındaki kesirler konusunda kullanılan görsellere ait yapılan betimsel analiz sonucunda, somuttan soyuta ilkesine uygunluğu, öğrenci seviyesine uygunluğu, kullanılan temsil biçimleri ve aralarındaki ilişkileri belirleme, konunun anlaşılabilirliği, konunun keşif sürecine yardımcı olması başlıkları altında aşağıda sunulmuştur. Bulgular araştırma sorularını temel alınarak analiz edilmiştir.

Kesirler Konusundan Somuttan Soyuta İlkesine Yönelik Bulgular

Sınıf seviyelerine göre ilkokul matematik ders kitaplarında kesirler konusundaki örnek ve alıştırmaların somuttan soyuta ilkesine uygunluk durumları ele alınmıştır. Genel anlamda somuttan soyuta ilkesine sınıf seviyelerine göre uyulduğu görülmüştür. Ancak birinci sınıf seviyesinde yarım ve bütün kavramlarının tanımlamasından önce eşlik kavramı yeterince kitapta görselleştirilmemiştir. Eşlik kavramı verilmeden doğrudan yarım ve bütün ile ilgili somut modeller sunulmuştur. Birinci sınıfta daha çok gerçek yaşamdan örnekler verildiğini, daha sonraki sınıf seviyelerinde bu durumun giderek azaldığı görülmüştür. Üçüncü ve dördüncü sınıfta konu başlangıcında somut modellerden faydalanılmış ancak kesir kavramının ileri düzey işlemlerinde bölgesel modeller (yarı somut) kullanıldığı görülmüştür.

Şekil 1

Öğrencinin Ön Bilgilerini Dikkate Almayan Durum Örnekleme



Şekil 1’de de görüldüğü gibi kesir sayısı kavramı ile ilk kez karşılaşan öğrenci için $\frac{3}{4}$ kesrinin bölgesel model üzerinde gösterimi ve ardından kesir sayısının tanıtımı yapılmıştır. Ancak kesir sayısı ile ilk kez karşılaşan öğrenci yarım, bütün ve çeyrek kesirleri bilmektedir. $\frac{3}{4}$ kesrini, öğrenci daha önceki öğrenmeleriyle bağdaştırmakta zorlanabilir.

Kesirler Konusunda Öğrenci Seviyesine Uygunluğuna Yönelik Bulgular

Sınıf seviyelerine göre ilkökul matematik ders kitaplarında kesirler konusundaki örnek ve alıştırmaları öğrenci seviyesine uygunluğu açısından değerlendirilmiş. Genel anlamda öğrenci seviyesine uygun örnek ve alıştırmaların olduğu görülmüştür. Her sınıf seviyesinde öğrencinin günlük hayatta karşılaşılabileceği kurgulanmış metinlerle öğrencilere örnekler sunulmuştur. Kullanılan modeller sınıf seviyesine göre farklılaşmaktadır.

Kesirler Konusunda Verilen Temsiller ve Bu Temsiller Arasındaki İlişkilendirmelere Yönelik Bulgular

Sınıf seviyelerine göre ilkökul matematik ders kitaplarındaki etkinlik ve alıştırmalarda verilen temsiller ve bu temsiller arası ilişkilendirmeler incelenmiştir. Birinci sınıf seviyesinde incelenen her iki kitapta da gerçek yaşam durumu görsel olarak sunulmuştur.

Şekil 2

Somut Model Durumu

Oğuz ve İrem'in annesi kahvaltı için gözleme yaptı. Gözlemeyi iki parçaya ayırdı. Bir parçasını İrem'in, bir parçasını Oğuz'un tabağına koydu. İrem ile Oğuz'un anneleri gözlemeyi eş parçalara ayırmış mıdır? Söyleyelim.

Anneleri ikinci gözlemeyi de aşağıdaki gibi ayırdı. Bu paylaşım sizce eşit midir?

Bütün

Bütün

Yarım Yarım

Yarım Yarım

Bütün

Parçalanmamış, eksiksiz bütün bir gözleme.

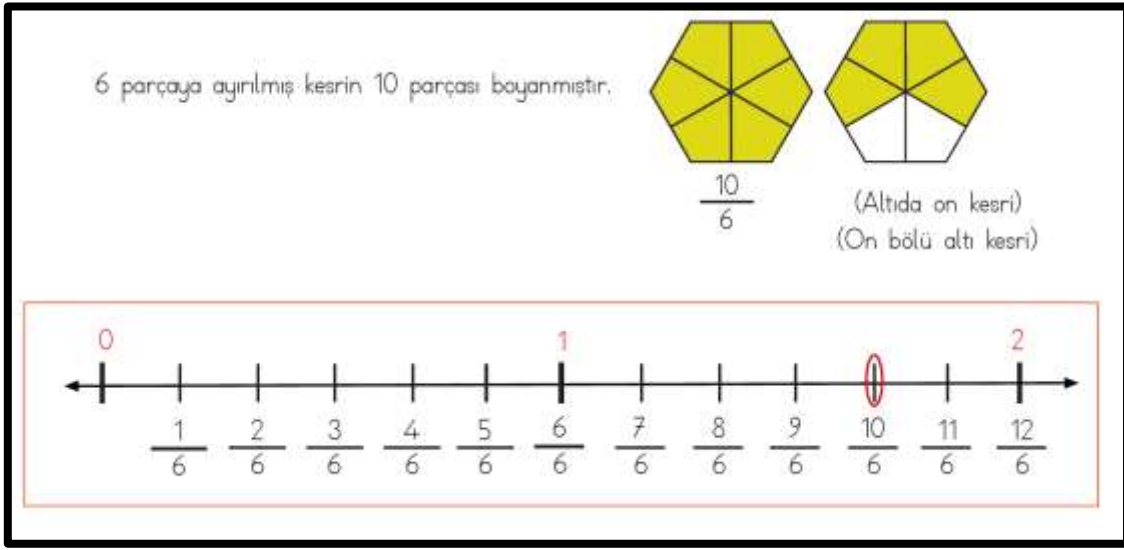
Bir bütün gözlemeyi iki eş parçaya ayırdım. İki yarım gözleme elde ettim.

İki yarım gözleme bir bütün gözleme eder.

Şekil 2'te görüldüğü gibi öğrencinin günlük hayatta karşılaşılabileceği bir olayı somut model ile görselleştirilmiştir. Birinci sınıf seviyesinde çok az sayıda bölgesel model kullanılmıştır. İkinci sınıf seviyesinde incelenen her iki kitapta (A2, B2), birinci sınıfta olduğu gibi somut modellerden faydalanılmış. Çok az bölgesel modellere yer verilmiştir. Her iki sınıf seviyesinde de temsiller arası geçiş söz konusu değildir. Üçüncü sınıf seviyesinde iki kitapta (A3, B3) da konuya giriş farklı şekilde yapılmıştır. A3 kitabında somut model gösteriminden kesir sayısı kavramına geçilirken, B3 kitabında ise bölgesel model gösteriminden kesir sayısı kavramına geçiş yapılmıştır. Konunun ilerleyen bölümlerinde çeşitli bölgesel modellerden, uzunluk modellerinden sayı doğrusu gösteriminden faydalanılmıştır. Şerit kesir gösterimi ile sayı doğrusunda gösterim alt alta verilip arasında geçiş yapılması sağlanmıştır. Dördüncü sınıf seviyesinde önceki sınıf seviyelerine göre farklı temsil biçimlerinden oldukça fazla faydalandığı görülmektedir. Temsiller arası geçiş yapılmıştır. Aynı kesir hem sayı doğrusunda hem de bölgesel modelde kullanılmıştır.

Şekil 3

Aynı Kesir Sayısının Farklı Temsillerde Gösterimi



Şekil 3'te görüldüğü gibi $\frac{10}{6}$ kesri hem bölgesel modelle hem de sayı doğrusu gösterimi ile sunulmuştur. Temsiller arasında geçiş yapıldığı örnekler üçüncü sınıf ve dördüncü sınıf seviyesinde görülmektedir.

Kesirler konusunda yer verilen temsiller somut modeller, uzunluk modelleri, bölgesel modeller, küme modelleri, sayı doğrusu, kesir şeritleri olarak incelenmiş olup sınıf seviyelerine göre kodlanmıştır. Sınıf seviyelerine göre yer verilen temsiller tablosu aşağıda yer almaktadır.

Tablo 1

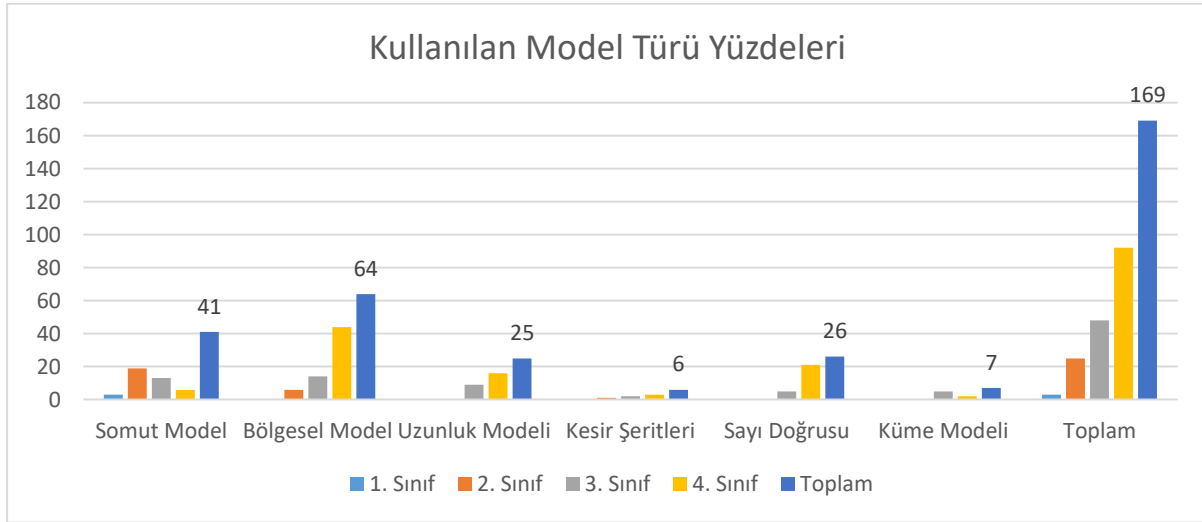
Sınıf Seviyelerine Göre Kullanılan Model Türlerinin Dağılımı

Kullanılan Model Türü							
Sınıf Seviyesi	Somut Model	Bölgesel Model (Yarı Uzunluk Kesir)			Sayı Doğrusu	Küme Modeli	Toplam
		Somut	Model	Şeritleri			
1. Sınıf	3	-	-	-	-	-	3
2. Sınıf	19	6	-	1	-	-	25
3. Sınıf	13	14	9	2	5	5	48
4. Sınıf	6	44	16	3	21	2	92
Toplam	41	64	25	6	26	7	

Tablo 1’de görüldüğü gibi sınıf seviyesi arttıkça kullanılan model türü ve sayısı artmıştır. Birinci sınıf seviyesinde kullanılan yalnızca somut model bulunmaktadır. Diğer temsil türlerine yer verilmemiştir. İkinci sınıf seviyesinde en çok somut model kullanılmış daha sonra bölgesel model (yarı somut) ve en son olarak kesir şeritleri ile bir etkinliğe yer verilmiştir. Üçüncü sınıf seviyesinde somut model ve bölgesel model kullanımı artmış, diğer temsil biçimlerinden de etkinlikler sunulmuştur. Küme modeli ilk kez üçüncü sınıf seviyesinde kullanılmıştır. Dördüncü sınıf seviyesinde somut model kullanımı azalmış daha çok bölgesel model (yarı somut) kullanımı artmıştır. Dördüncü sınıf seviyesinde sırasıyla bölgesel model, sayı doğrusu, uzunluk modeli, somut model, kesir şeritleri ve küme modeli olarak kullanım sağlanmıştır.

Grafik 1

Sınıf Seviyelerine Göre Kullanılan Toplam Model Türlerinin Yüzde Dağılımı



İlkokul matematik kitaplarında kesirler konusunda kullanılan temsiller incelenmiş grafikte sınıf seviyelerine göre sunulmuştur. Grafiğe göre kullanılan temsil biçimlerinin %38’ i bölgesel model, %24’ü somut model, %15’i uzunluk modeli, %15’ sayı doğrusu, %4’ü küme modeli, %4 kesir şeritleri modeli oluşturmaktadır.

Kesirler Konusunun Anlaşılabilirliğine Yönelik Bulgular

Sınıf seviyelerine göre ilkökul matematik ders kitaplarındaki etkinlik ve alıştırmaların anlaşılabilirliğine göre incelenmiştir. Birinci sınıf seviyesinde öğrencinin günlük hayatta karşılaşabileceği somut modellerden (elma, simit vb.) yola çıkarak yarım ve bütün kavramları verilmiştir. Daha sonrasında yarım ve bütünü gösteren bölgesel modeller ele alınmış çocukların bölgesel modeller üzerinde yarım ve bütünü buldurmaya yönelik etkinlikler planlanmıştır.

Ancak bu duruma örnek olmayan görseller sunulmamıştır. İkinci sınıf seviyesinde ise çeyrek kavramı kazandırılmaya yönelik somut modeller tasarlanmış ve bütün, yarım ve çeyrek kavramları aynı model üzerinde gösterilmiştir. Her iki kitapta da (A2, B2), farklı somut modellerden faydalanılmıştır. Daha sonrasında bölgesel model ve kesir şeritleri üzerinde çeyreği buldurmaya yönelik alıştırmalar bulunmaktadır. Ancak konunun sunumu sırasında verilen etkinliklerde kesir şeritlerine yer verilmemiştir. Üçüncü sınıf seviyesinde kesir sayısı kavramına geçilmektedir. Kesir sayısı kavramını A3 kitabında doğrudan $\frac{3}{4}$ kesri ile verildiği ancak diğer kitapta kesir sayısı kavramına daha önceki öğrenmeleri ile bağlantı kurarak öncelikle bütün, yarım ve çeyrek kavramlarının kesir sayısı karşılıkları sunulmuştur. Birim kesir kavramına yine aynı şekilde önceki öğrenmelerle bağlantı kurarak konunun anlaşılabilirliği sağlanmıştır. Her iki kitapta birim kesir öğretiminde somut modellerden, bölgesel modellerden ve uzunluk modellerinden faydalanılmıştır. Pay ile payda arasındaki ilişkiyi öğretmek adına temsiller arası geçiş yapılmış aynı kesir farklı modellerle gösterilmiştir. Bir büyüklüğün belirtilen birim kesir kadarını bulma konusunda öncelikle somut modellerin birim kesirlerini alarak işe koşulmuş ardından küme modelleri, bölgesel modeller, uzunluk modelleri ve sayı doğrusu, 10'luk ve 100'lük bloklar kullanılmıştır. Ancak bölgesel modeller çoğunlukta kullanılmıştır diğer modellemelere ise çok az yer verilmiştir.

B3 kitabında payı paydasından küçük kesirler elde etme olarak başlık açılmış ve buna uygun görselleştirmelere yer verilmiştir. Aynı büyüklükteki bir model üzerinde payı paydasından küçük kesirler gösterilmiştir. Böylelikle kesirler arasındaki sıralama sezdirilmiştir.

Şekil 4

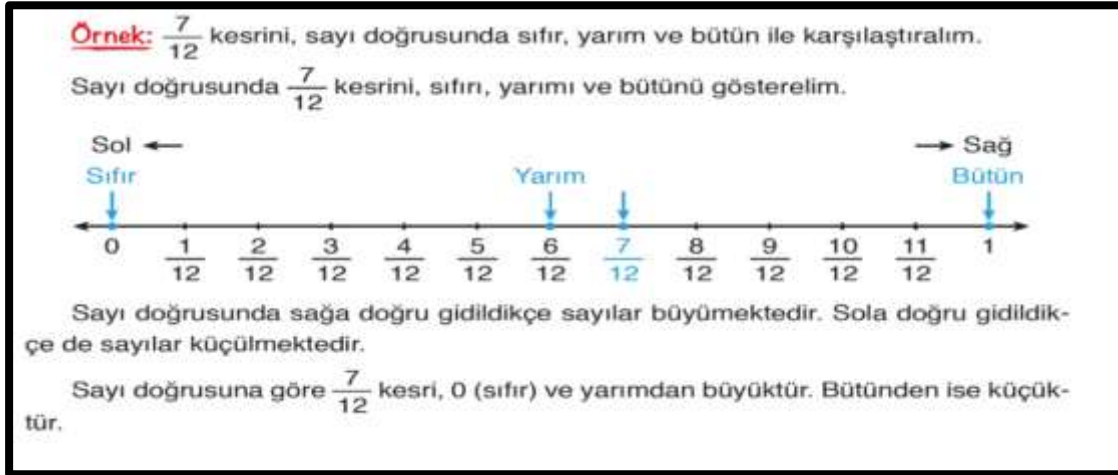
Aynı Bütün Üzerinde Payı Paydasından Küçük Kesir Gösterimi



Dördüncü sınıf bileşik ve tam sayılı kesirler konusunda genellikle bölgesel modellerden faydalanılmış. Bölgesel modellerle uzunluk modelleri aynı kesrin gösterim biçiminde kullanılmıştır. Basit kesir ve bileşik kesir arasındaki ilişki sayı doğrusu üzerinde görselleştirilmiştir. Kesirleri karşılaştırma ve sıralama konusunda her iki kitap da birim kesirler bölgesel model üzerinde gösterilmiş büyüklük ve küçüklük hissettirilmiştir. Birim kesirlerin karşılaştırılması yapılırken aynı büyüklükteki modellerin kullanılmasına dikkat edilmiştir. Bölgesel modellerden sonra kesir şeritleri ve sayı doğrusu üzerinde sıralamalar gösterilmiştir. Bir çokluğun belirtilen bir basit kesir kadarını belirleme konusunda düzmece bir hikayeden yola çıkarak konu verilmiş ardından somut modellerle durum görselleştirilmiştir. Bu bölümde daha çok küme modellerinden yararlanılmıştır. B4 kitabında paydaları eşit olan kesirleri karşılaştırma konusunda sayı doğrusundan yararlanılmış. 0, 1, $\frac{1}{2}$ ye göre kesirleri karşılaştırılma da kullanabileceğini aktaran görsel sunulmuştur.

Şekil 5

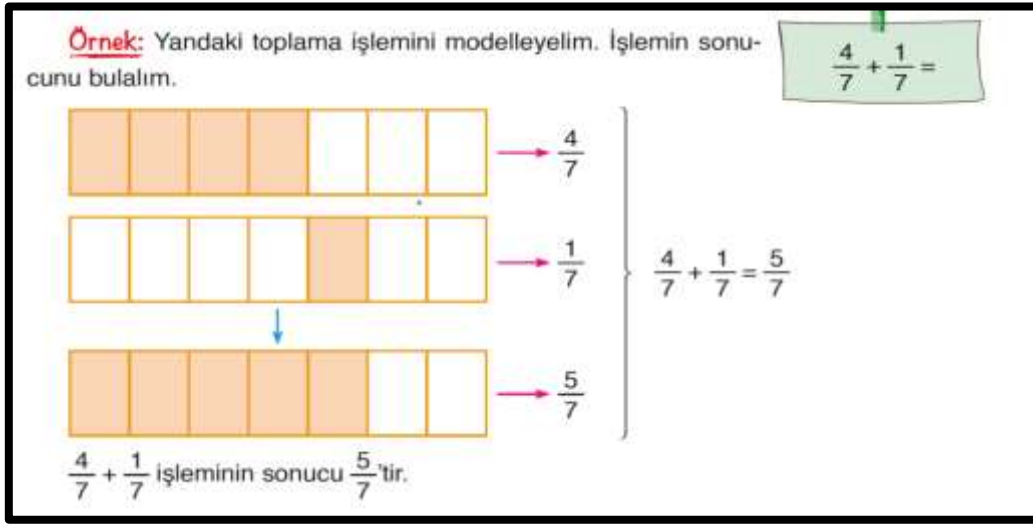
Belirtilen Kesri 0, 1 ve $\frac{1}{2}$ Noktasına Göre Konumlandırılan Görsel



A4 kitabında paydaları eşit kesirleri karşılaştırma konusunda bölgesel ve sayı doğrusu modellerinden yararlanılmış. Gösterimler arası geçiş sağlanarak anlatım güçlendirilmiştir. Kesirlerde toplama ve çıkarma işleminde her iki kitapta da bölgesel modellerden örnekle konuya başlanılmış ardından bölgesel model ve sayı doğrusunda gösterimler vardır.

Şekil 6

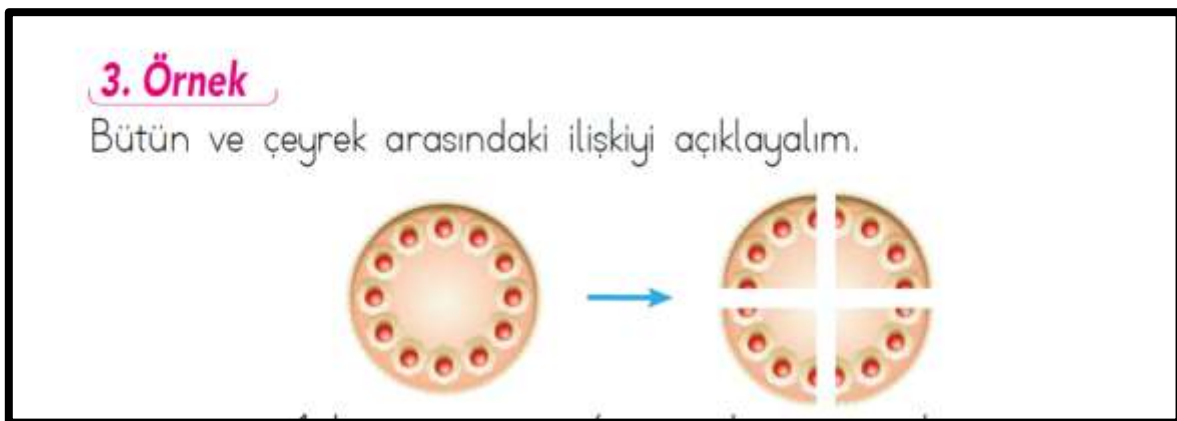
Kesirlerde Toplama İşleminin Bölgesel Model Üzerindeki Gösterimi

**Kesir Konusunun Keşif Sürecine Yönelik Bulgular**

Sınıf seviyelerine göre ilkökul matematik ders kitaplarındaki etkinlik ve alıştırmalar keşif sürecine uygunluğuna göre incelenmiştir. Birinci sınıf seviyesinin yarım bütün kavramları doğrudan görselleştirme yapılarak çocuğa sunulmuştur. İkinci sınıf seviyesinde ise keşif sürecine uygun örneklere yer verilmiş çocuğun konuyla ilgili düşünmesi ve çıkarım yapması için uygun somut modeller görselleştirilmiştir.

Şekil 7

Bütün ve Çeyrek Arasındaki İlişkiyi Kavraması İçin Sunulan Gösterim



Üçüncü sınıf seviyesinin kesir sayısı kavramı doğrudan verilmiştir. Pay ve payda arasındaki ilişkiyi açıklama konusunda uygun görseller kullanılmış öğrencinin kendisinin bir senteze ulaşması istenmiştir. Ardından konu ile ilgili bilgi doğrudan sunulmuştur. Dördüncü sınıf seviyesinde genellikle keşif süreçlerinden yararlanılmamış bilgiler doğrudan sunulmuştur.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmanın temel amacı önceki bölümlerde de belirtildiği gibi ilkökul matematik ders kitaplarında bulunan kesirler konusu ile ilgili görsellerin niteliğinin incelenmesidir. En etkili ders materyallerinin başında ders kitapları gelmektedir ancak bunun yanında bazı problemlerin temelinde de ders kitapları yer almaktadır. Bu problemler dolayısı ile öğrenmeleri etkilemektedir (Keleş, 2001). Diğer yandan kesirler konusu öğrencinin karşılaştığı ilk soyut konulardan biridir. 2020- 2021 yılı ders kitaplarındaki kesirler konusu ile ilgili görselleştirmeler beş başlık altında incelenmiştir. Betimsel analiz sonucunda ders kitaplarının bazı kriterler açısından uygunluk gösterdiği ancak bazı kriterler açısından geliştirilmesi gerektiği ortaya koyulmuştur.

Kesirler konusunda somuttan soyuta ilkesine yönelik bulunan bulgular doğrultusunda genel anlamda somut modellerden soyut modellere doğru geçiş yapıldığı görülmektedir. Her sınıf seviyesinde somut model kullanıldığı, ancak kesir kavramı ile ilk kez karşılaşılan birinci ve ikinci sınıf düzeyinde somut modellerin çok az olduğu görülmektedir. Daha sonraki sınıflarda somut model kullanımı artsa da konunun ağırlığı da artmaktadır. Bu nedenle birinci sınıftan itibaren somut model kullanımı arttırılmalı, öğrencinin tam olarak kavraması sağlanmalıdır. Üçüncü ve dördüncü sınıf seviyesinde önceki konuları hatırlatmak adına somut model kullanılmıştır. Kesir konusu ilerledikçe somut model kullanımı azalmaktadır daha çok yarı somut model kullanılmaktadır. Öğrenci hangi konu olursa olsun somut modelle başlanıp, farklı modeller kullanıp ilişkilendirerek ilerlemesi konuyu daha kolay kavramasına ve kendi kendine sentez yapabilmesine yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Kesirler konusunda görselleştirmenin öğrenci seviyesine uygunluğu konusunda genel anlamda öğrenci seviyesine uygun bulunmuştur. Öğrencinin anlayabileceği günlük hayatta karşılaşılabileceği görsellerin yer aldığı görülmüştür. Konunun pekiştirilmesi için verilen örneklerde kullanılan görselleştirmelerin öğrencinin seviyesine uygun olduğu görülmektedir. Kullanılan temsil biçimlerinin çoğunluğu bölgesel modeldir. Birinci sınıf seviyesinden başlanarak her sınıf seviyesinde bütün modelleri kapsayacak şekilde gösterimlerin bulunması temsiller arası geçiş yapabilmesi için önemlidir. Ancak temsil biçiminde daha çok bölgesel model kullanılmış diğer gösterim biçimleri çok nadir kullanılmıştır, özellikle sayı doğrusu kesir kavramı için önemli bir görsel araçtır. Pesen (2008)' in araştırmasına göre kesirlerin sayı doğrusu üzerinde gösterimi konusunda üçüncü sınıf öğrencilerin sıkıntı yaşadıklarını tespit etmiş bu konuda eksiklerinin olduğunu vurgulamıştır. Bu yüzden sayı doğrusu gösteriminin

bölgesel modellerle ilişkilendirilerek ders kitaplarında kullanımının artması öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Yeni kurgulayacağımız konuyu bir önceki öğrenmeleri ile bağlantılı olarak sunulduğunda konunun anlaşılabilirliği artacağı düşünülmektedir. Kesirleri sıralama ve karşılaştırma yapma konusunda öğrencinin bildiği yarım, çeyrek ve tam kavramlarından yararlanarak sıralama yapmaları ve bu konuda bolca örnek verilmesi gerekmektedir. Verilen örneklerin yalnız bir model üzerine yığılma yapmak yerine tüm modellemeleri kullanmaları öğrencinin kesirleri karşılaştırma kavramını her türlü modellemenin üzerinde görmesi gerekmektedir. İlhan, Erbaş ve Çelik (2016) matematiksel ilişkili kavramları ilişkili görsellerle sunulduğunda öğrencilerin kaygılarının azaldığını ve yapılan etkinliklere karşı merak duygusunun arttığını ve öz güvenlerinin geliştiğini tespit etmişlerdir. Bu doğrultuda kesirler konusunda yer alan görsellerin konunun anlaşılmasına ve ilişkilerin kurulabilmesine katkı sağlayacak nitelikte verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kesirler konusunda keşif sürecine uygunluğu konusunda ise ilgili konunun doğrudan görselleri verilip tanımı yapılmıştır. Öğrencinin kendisinin herhangi bir ilişkiyi keşfetmesi sağlanması adına çok az örnek vardır. Kavramlar arası keşif sürecine yardımcı olarak öğrencinin kendi kendine sentez yapabileceği görsellerle desteklenmelidir. Böylece öğrenci herhangi otoriteye ve anlatıma gerek kalmadan kendisi çıkarım yapabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, ders kitaplarının kesirler konusunda görselleştirme açısından bazı kriterlere göre yeterli olduğu ancak bazı kriterlere göre ise geliştirilmek durumunda olduğu ortaya çıkmaktadır. Araştırmanın sonuçları göz önüne alınarak şunlar önerilebilir. Özellikle kesir konusunda kullanılan temsil biçimlerinin türü ve sayısının çoğaltılması gerekmektedir. (Özer ve İncikabı, 2019). Ders kitapları hazırlanırken öğrencilerin ön bilgileri dikkate alınmalı görseller bu kıstasa göre sunulmalıdır (İpek, 2020). Birinci ve ikinci sınıfta kesir kavramı için daha fazla örnek sunulması ve özellikle eşlik konusundan bahsedilmelidir. İlgili konu ile ilgili duruma uygun olan görseller sunulmuş ancak duruma uygun olmayan görsellere yer verilmemiştir. Duruma uygun olmayan örneklere de yer verilmelidir. Keşif sürecine uygun, öğrencilerin kendileri sentez yapabileceği görselleştirmelere daha fazla yer verilmelidir. Böylece öğrenciler keşfederek kendi bilgilerini yapılandırabilirler. Bu çalışmadan elde edilen bulguların ilkökul ders kitabı hazırlama çalışmalarında rol alan kurum, kuruluş ve kişilerin bu çalışmadan hareketle ders kitaplarında kesirler konusundaki ve diğer matematik konularındaki görselleştirmelerin planlanmasında, hazırlanmasında ve değerlendirilmesinde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Alpan, G. B. (2004). *Ders kitaplarındaki grafik tasarımın öğrenci başarısına ve derse ilişkin tutumlarına etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, S. ve Özpinar, İ. (2009). İlköğretim 6.Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* , (12) , 97-113.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., ve Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Pegem Yayıncılık
- Çiltaş, A. ve Yılmaz, K. (2013). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının teoremlerin ifadeleri için kurmuş oldukları matematiksel modeller. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 107-114.
- Guzman, M. (2002). The role of visualization in the teaching and learning of mathematical analysis. In *Proceedings of the International Conference on the Teaching of Mathematics (at the Undergraduate Level)*. Hersonissos, Crete, Greece.
- Güder, Y. ve Tutak, T. (2012). İlköğretim 5. Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Ders Kitabı Hakkındaki Görüş ve Düşünceleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 16-28.
- Güngör, H., ve Çavuş, H. (2015). İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi" Kesirler" Konusunun Öğretiminde Öğretmenin Yardımcı Kitap Kullanımının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 16(2).
- Işık, A. ve Konyalıoğlu, A.C. (2005). Matematik Eğitiminde Görselleştirme Yaklaşımı. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* Yıl: 2005 Sayı: 11
- İlhan, A., Erbaş, A. K. ve Çelik, H. C. (2016) The effects of using geometric figures in modelling identities in the form of $(ax+b)^n$ on the success and opinions of students of vocational schools of higher education. *Education Proceeding Book*, 74.
- İnan, C. (2006). Matematik öğretiminde materyal geliştirme ve kullanma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7), 47-56.
- İpek, A.S. (2003). *Kompleks Sayılarla İlgili Kavramların Anlaşılmasında Görselleştirme Yaklaşımının Etkinliğinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Keleş, E. (2001). *Fizik ders kitaplarını değerlendirme ölçeği* (Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Mancoğlu, E. (2019). *Ortaöğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematiksel Teoremlerin İspatlarını Görselleştirme Durumlarının İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi. Ankara
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB) (2018). *İlköğretim matematik dersi (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB
- Moyer, P. S. (2001). Are we having fun yet? How teachers use manipulatives to teach mathematics. *Educational Studies in mathematics*, 47(2), 175-197.
- Özen, F. ve Hendekçi, E. (2016). Türkiye’de Eğitim Denetimi Alanında 2005–2015 Yılları Arasında Yayımlanan Makale ve Tezlerin Betimsel Analizi . *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi* , 6 (11) , 619-650
- Özer, A. (2020). *Ortaokul 6. Sınıf Kesirler Konusunun Görselleştirme ile Öğretiminin Akademik Başarıya Etkisinin İncelenmesi*. Kırıkkale Üniversitesi. Kırıkkale.
- Özer, T. ve İncikabı, L. (2019). İlkokul Matematik Ders Kitaplarındaki Kesirlere İlişkin Soruların Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi . *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi* , 3 (1) , 20-37 .
- Pesen, C. (2008). Kesirlerin Sayı Doğrusu Üzerindeki Gösteriminde Öğrencilerin Öğrenme Güçlükleri Ve Kavram Yanılgıları . *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 9 (15) , 157-168 .

- Presmeg, N. C. (1986). Visualisation in high school mathematics. *For the learning of mathematics*, 6(3), 42-46.
- Presmeg, N. C. (1997). Generalization using imagery in mathematics. In L.D. English (Ed.), *Mathematical reasoning: Analogies, metaphors and images* (pp. 299-312). Malwah, NJ: Erlbaum.
- Pylyshyn, Z. (2003). Zihinsel görüntünün geri dönüşü: Beyinde gerçekten resimler var mı? *Bilişsel Bilimlerdeki Eğilimler*, 7 (3), 113–118
- Şan, İ. (2012). Matematik Öğretiminde Görselleştirme. *Journal of Qafqaz University*, 34, 109-123.
- Şiap, Ş., ve Duru, A. (2004). Kesirlerde geometriksel modelleri kullanabilme becerisi. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 89-96
- Tall, D. (1991). (Ed.) Advanced Mathematical Thinking. *Kluwer Academic Publishers*, Dordrecht.
- Taşdemir, C. (2011). İlköğretim 7. sınıf matematik ders kitabının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi: Bitlis ili örneği. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(6), 96-110.
- Uysal Koğ, O. ve Başer, N. (2011). Görselleştirme Yaklaşımının Matematikte Öğrenilmiş Çaresizliğe ve Soyut Düşünmeye Etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (3), 89-108.
- Van De Walle, J. A., Karp, K. S., ve Bay-Williams, J. M. (2013). *İlkokul ve ortaokul matematiği: Gelişimsel yaklaşımla öğretim (Çev. S. Durmuş)*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Yıldırım, H. A. ve Şimşek H. (2016) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık. Ankara
- Yılmaz, R. ve Argün, Z. (2013). Matematiksel genelleme görselleştirme ve önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (28-2), 564-576.
- Yılmaz, R. (2011). *Matematiksel Soyutlama Ve Genelleme Süreçlerinde Görselleştirme Ve Rolü*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Yolcu, B., ve Kurtuluş, A. (2010). 6. sınıf öğrencilerinin uzamsal görselleştirme yeteneklerini geliştirme üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 9(1), 256-274
- Zimmermann, W. ve Cunningham, S. (1991). Editor's introduction: What is mathematical visualization. *Visualization in teaching and learning mathematics*, 1-7.

Öğretmen Öz-Yeterliği ile İlgili Yapılmış Çalışmaların

Bibliyometrik Analizi

Hatice İrem ÖZTEKE KOZAN
Necmettin Erbakan Üniversitesi
iozteke@erbakan.edu.tr

Deniz GÜLMEZ
Necmettin Erbakan Üniversitesi
dderinbay@erbakan.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı Web of Science (WoS)'da "Öğretmen öz-yeterliği" ile ilgili yayımlanmış çalışmaların bibliyometrik analizini ortaya koymaktır. Öz-yeterlik kavramı sosyal öğrenme kuramının ele aldığı en temel kaynaklardan biri olmakla birlikte uzun yıllardır bu konu ile ilgili araştırmalar alanyazında yer almıştır. Bu amaçla ilgili veritabanında çeşitli filtrelemeler kullanıldıktan sonra toplamda 723 çalışmaya ulaşılmıştır. Verilerin analizinde bibliyometrik ve içerik analizinden yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmen öz-yeterliği ile ilgili çalışmalar son yıllarda giderek artış göstermektedir. En fazla yayın yapılan dergiler arasında "Teaching and Teacher Education" ilk sırada yer almıştır. En fazla yayın yapılan ülkeler sıralamasında Türkiye ABD'den sonra ikinci sırada yer almaktadır. Yazar işbirlikleri incelendiğinde yazarların genellikle küçük gruplar halinde çalıştıkları görülmektedir. Özellikle eğitim yönetimi ve özel eğitim alanlarında yazar işbirlikleri daha yoğundur. En çok işbirliği yapılan alanlardan olan eğitim yönetiminde yer alan yazarların genellikle çalışma alanları eğitim yönetimi, dağıtılmış liderlik, öğretmen liderliği ve öğretimsel liderlik gibi konulardır. Bir diğer ekip çalışmasının yer aldığı kümede araştırmacıların çoğunlukla otizm ve özel eğitim öğretmen öz-yeterliği çalıştığı görülmektedir. Ortak atıf analizine göre ise A. Bandura ve M. Tschannen-Moran en çok atıf alan yazarlardır. En çok atıf alan kelimeler ise "Teacher self-efficacy" ve "Self-efficacy" kelimeleridir. "Teacher self-efficacy" kelimesi genellikle "Teacher beliefs, science education, principal leadership, instructional leadership, school climate, teacher burn-out" kelimeleri ile birlikte atıf almıştır. "Self-efficacy" kelimesi ise genellikle "Motivation, stress, emotional intelligence burnout, job satisfaction" kelimeleri ile birlikte çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen öz-yeterliği, Bibliyometri, İçerik analizi, WoS

Abstract

The aim of this research is to present the bibliometric analysis of studies published on "Teacher self-efficacy" in the Web of Science (WoS). The concept of self-efficacy is one of the most basic sources of social learning theory and researches on this subject have been studied in the literature for many years. For this purpose, after using various filters in the relevant database, a total of 723 studies were reached. In data analysis, bibliometric and content analysis were used. According to the results obtained, studies on teacher self-efficacy have been increasing in recent years. The journal of "Teaching and Teacher Education" took the first place among the journals with the most publications. In the ranking of the countries with the highest number of publications, Turkey ranks second after the USA. When the author collaborations are examined, we reached that the authors generally work in small groups. Author collaborations are more intense, especially in the fields of educational administration and special education. The authors, who are involved in educational administration, which is one of the most collaborative areas, usually study in the field of educational administration, distributed leadership, teacher leadership and instructional leadership. It is seen that researchers mostly work on autism and special education teacher self-efficacy in the cluster where another team work is included. According to the co-citation analysis, A. Bandura and M. Tschannen-Moran are the most cited authors. . The most cited words are "Teacher self-efficacy" and "Self-efficacy". The word "Teacher self-efficacy" is often referred to together with the words "Teacher beliefs, science education, principal leadership, instructional leadership, school climate, teacher burn-out". The word "self-efficacy" was generally studied together with the words "Motivation, stress, emotional intelligence burnout, job satisfaction".

Keywords: Teacher self-efficacy, Bibliometric, Content analysis, WoS

Giriş

Öz-yeterlik kavramı, Bandura'nın ortaya koyduğu "Sosyal Öğrenme Kuramı"na (1977) dayanan ve insan motivasyonunda önemli rol oynayan (1980, 1982) kavramlardan bir tanesidir. Öz-yeterlik, kişinin belli bir davranışı ya da görevi ortaya koymasında ve başarılmasında kendi yeterliklerini algılama düzeyidir ve öz-yeterlik inancına ilişkin olarak yapılan yargılar, genel olmaktan ziyade özel olarak yapılan yargılardır (Bandura, 1980; 1982; 1989).

İnsanların, belirli becerileri ortaya koyması ile sahip oldukları bu becerileri farklı durumlarda nasıl daha iyi kullanacakları arasında belirgin bir farklılık vardır (Bandura, 1983). Dolayısıyla bireyin herhangi bir alana ya da göreve ilişkin sahip olduğu inanç ya da algı onun gerçek beceri ve kapasitesinin bir temsilcisi olmayabilir. Kişinin bir görevi yerine getirebileceğine dair kendine olan inancı zaman zaman düşük olabilir ve bu da kişinin cesaretinin kırılmasında etkili olabilir. Ya da kişinin göreve ilişkin inancının yüksek olması kişiyi o görevde motive eden bir faktör olarak işlev görür. Bandura'ya (1990) göre öz-yeterlik düzeyleri düşük olan insanlar, gerekli yeteneklere sahip olsalar bile bazı görevleri etkin bir şekilde yerine getiremezler. Bu bireyler sonuçlar karşısında hemen umutsuzluğa kapılıp tekrar harekete geçmekte zorlu yaşarlar ve performansları düşer (Bandura, 1997; Schunk, 2000). Öz yeterlik inancı yüksek olan bireyler ise, zorluklar karşısında daha fazla direnç göstererek, daha başarılı olma eğiliminde olurlar (Bandura, 1997; Pajares, 2002).

Öz-yeterlik ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmaların geometri öz-yeterliği (Erdoğan, Baloğlu ve Kesici, 2011; Ünlü, Avcu ve Avcu, 2010), yabancı dil öz-yeterliği (Çubukçu, 2008; Raoofi, Tan ve Chan, 2012), fen bilgisi öz-yeterliği (Britner ve Pajares, 2006) ve matematik öz-yeterliği (Bonne ve Lawes, 2016) gibi alanlarda yoğunlaştığı görülmektedir. Eğitimle ilgili yapılan bu araştırmalarda öne çıkan kavramlardan biri de öğretmen öz-yeterliğidir. Öğretmen öz-yeterliği, bir öğretmenin öğrencisinin öğrenme ve eğitime katılımına katkı sağlayıp sağlamadığı (Tschannen-Moran ve Johnson, 2011) ya da eğitimin amaçlarına ulaşmada planlama, organize etme ya da aktiviteleri yürütme konuları ile ilgili kendi hakkında sahip olduğu inançlardır (Skaalvik ve Skaalvik, 2010). Dolayısıyla bir öğretmenin kendi yeterliği hakkındaki inancı ve yargıları öğrencinin akademik başarı ve motivasyonunu etkiler. Öğretmen öz-yeterliği ile ilgili alan yazında birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmada ise konu ile ilgili yapılmış çalışmalar bibliyometrik analizi ile ele alınacaktır. Öğretmen öz-yeterliği ile ilgili yapılmış çalışmaların yıla, en çok yayın yapılan dergiye ve ülkelere göre dağılımı, ortak yazar, atıf ve kelime analizi ile ortaya konulması bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada alan yazında “Öğretmen öz-yeterliği” ile ilgili yapılmış araştırmalar bibliyometrik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Bibliyometrik analiz, bilimsel çalışmaların çeşitli görsel haritalar kullanılarak aralarındaki ağların analiz edildiği, yazar ve atıf işbirliklerinin kurulduğu bir analiz yöntemidir (Zupic ve Cater, 2015).

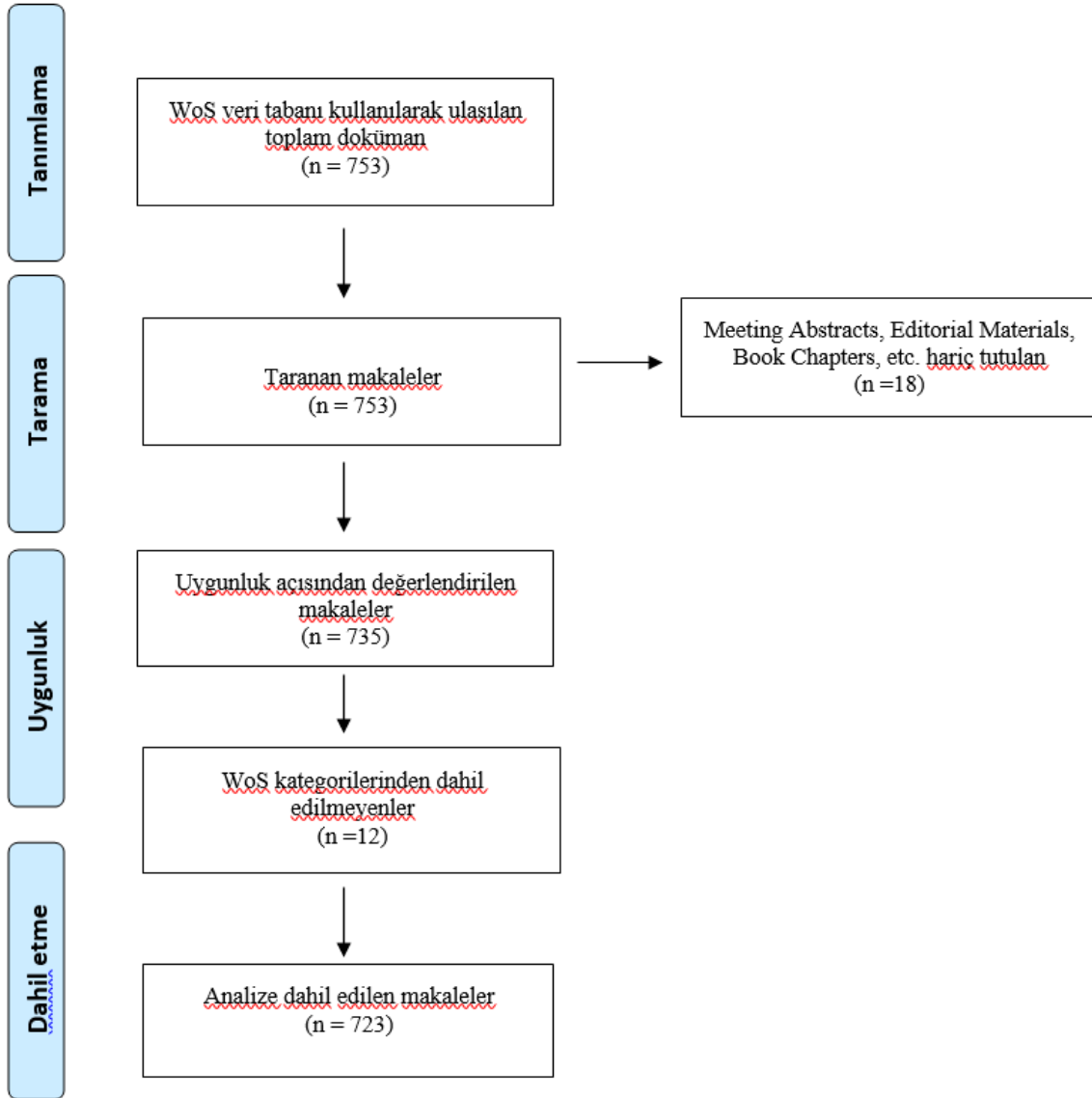
Prosedür

Veriler analiz edilmeden önce “Öğretmen öz-yeterliği” kavramının başka hangi kavramlar ile kullanıldığı ilgili alan yazın taranarak araştırılmıştır. Öz-yeterlik kavramının, öz-yeterlik inancı, algısı ve beklentisi gibi kelimelerle birlikte kullanıldığı görülmüş ve farklı tarama terimleri kullanılarak taramalar Mart 2022 ayında yapılmıştır. Bu kavramların hepsini kapsadığı görülen “Öğretmen öz-yeterliği” terimi Web of Science’da (WoS) “Konu” taraması şeklinde filtrelenerek taranmıştır. Son tarama 17.03.2022 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Aşağıda belirtilen tarama terimi kullanılarak tarama gerçekleştirilmiş ve toplam 753 bilimsel çalışmaya ulaşılmıştır. Sonrasında “Book chapters, editorial materials ve meeting abstracts” çıkartılmış (n=18) ve son olarak “Web of Science Categories” filtresinden alanla ilgili olmayan çalışmalar çıkartılmış (n=12) ve son olarak analiz işlemi 723 bilimsel çalışma üzerinden gerçekleştirilmiştir.

“TS=("Teacher self-efficacy"OR "Teacher self efficacy")”

Şekil 1

Dokümanların Belirlenmesi ve Seçimine Yönelik Aşamaları Gösteren Akış Diyagramı

**Verilerin Analizi**

Araştırmaya öncelikle WoS'un kendi sistemi üzerinde betimsel içerik analizi yapılarak başlanmıştır. Betimsel içerik analizi herhangi bir konuya yönelik yapılmış çalışmaların, eğilim ve sonuçlarını genel hatları ile ortaya koymak amacı ile yapılan sistematik derleme yöntemlerinden biridir (Çalık ve Sözbilir, 2014). İlk aşamada, WoS sistemi aracılığıyla konu ile ilgili bilimsel yayınların yıllara göre dağılımı, dergilerin dağılımı ve ülkelere göre dağılımı betimsel içerik analizi ile analiz edilmiştir. İkinci aşamada bibliyometrik analizler VOSviewer programı kullanılarak yürütülmüştür. Program aracılığıyla ortak-yazar, ortak-atıf ve ortak-kelime analizleri görsel haritalar aracılığıyla sunulmuştur.

Bulgular

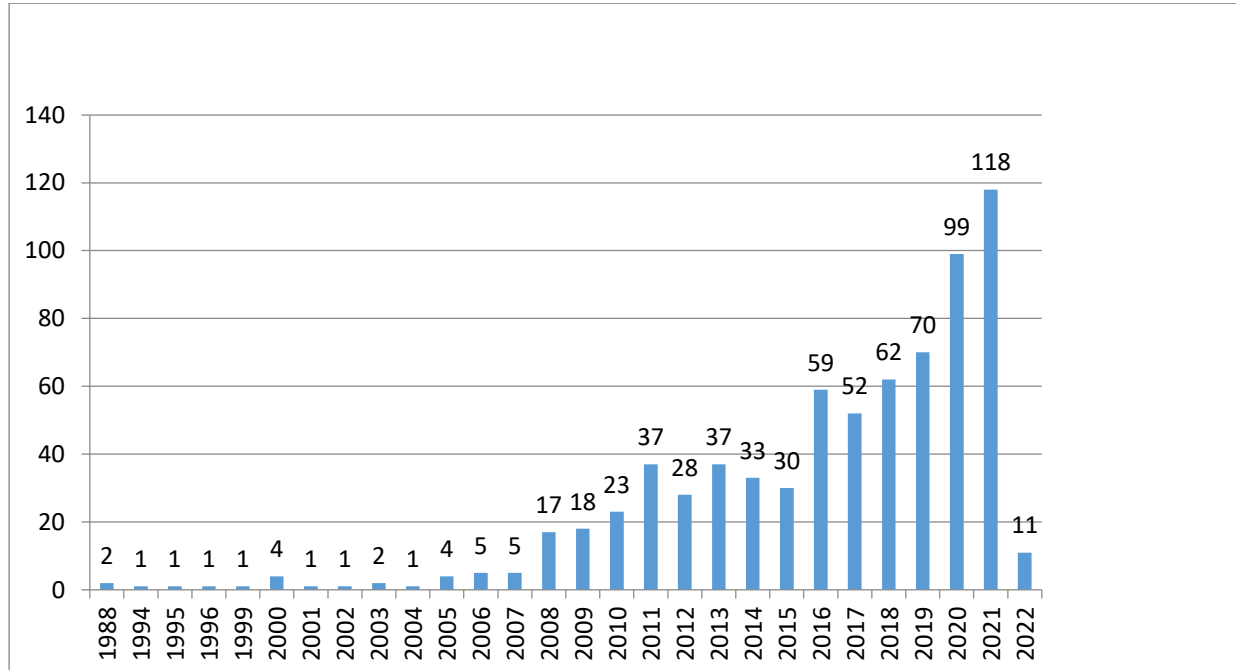
Araştırmadan elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Yayınların Yıla Göre Dağılımı

Öğretmen öz yeterliği ile ilgili çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde 1988 yılından itibaren yayımlandığı görülmektedir. Özellikle 2008 yılından itibaren çalışma sayısında artış gözlenmiştir. 2011 ve 2016 yıllarında da sıçramalar göstererek yayın sayıları giderek artan bir eğilim içindedir.

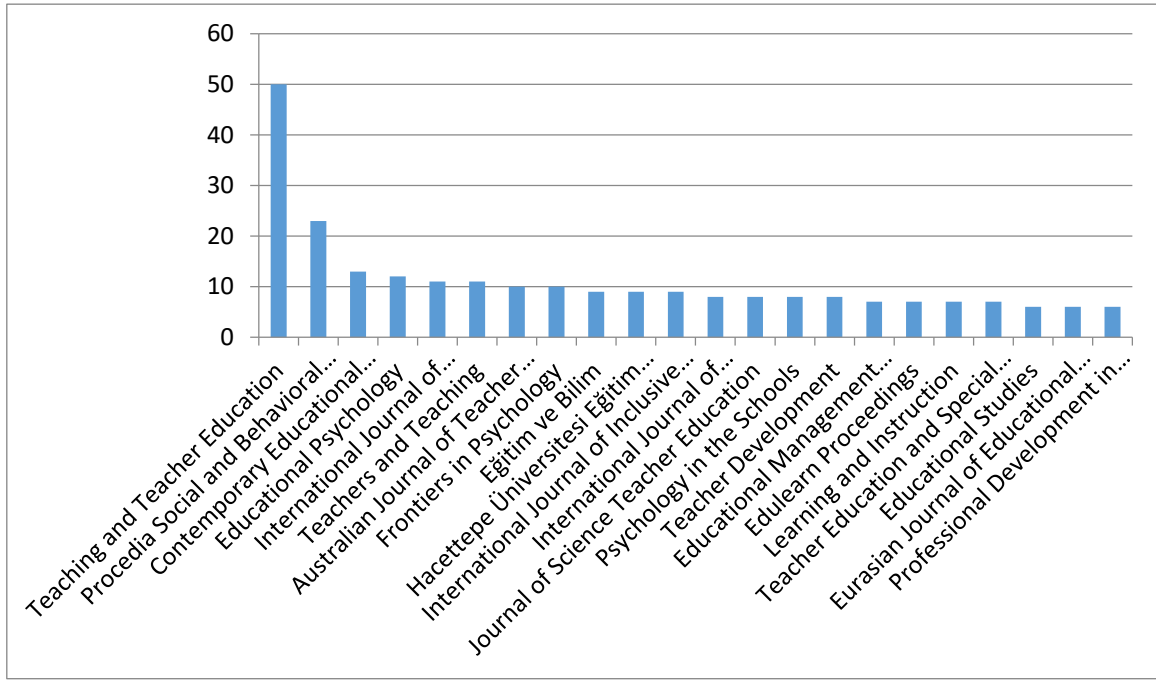
Grafik 1

Yayınların Yıllar Göre Dağılımı

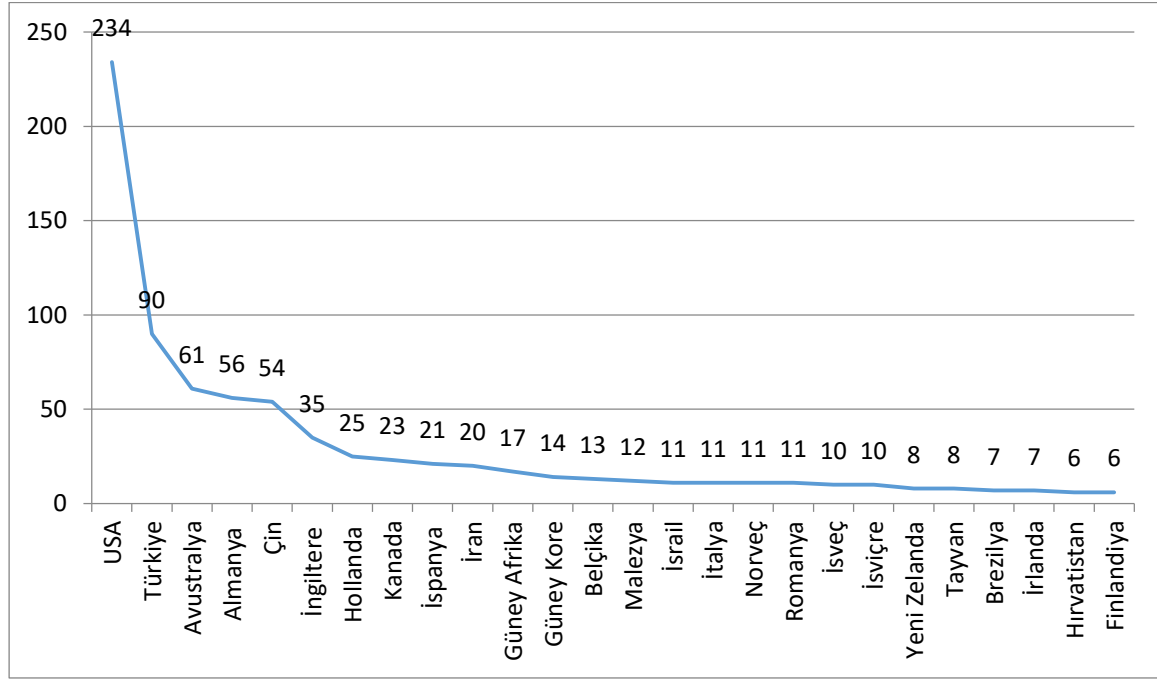


Yayınların Dergilere Göre Dağılımı (6 ve Üzerinde Makale Olan Dergiler)

Öğretmen öz yeterliği çalışmalarının yayımlandığı dergiler açısından değerlendirildiğinde “Teaching and Teacher Education” en fazla makalenin yayımlandığı dergi olmuştur. İkinci sırada ise “Procedia Social and Behavioral Sciences” yer almıştır.

Grafik 2*Yayınların Dergilere Göre Dağılımı***Yayınların Ünelere Göre Dağılımı**

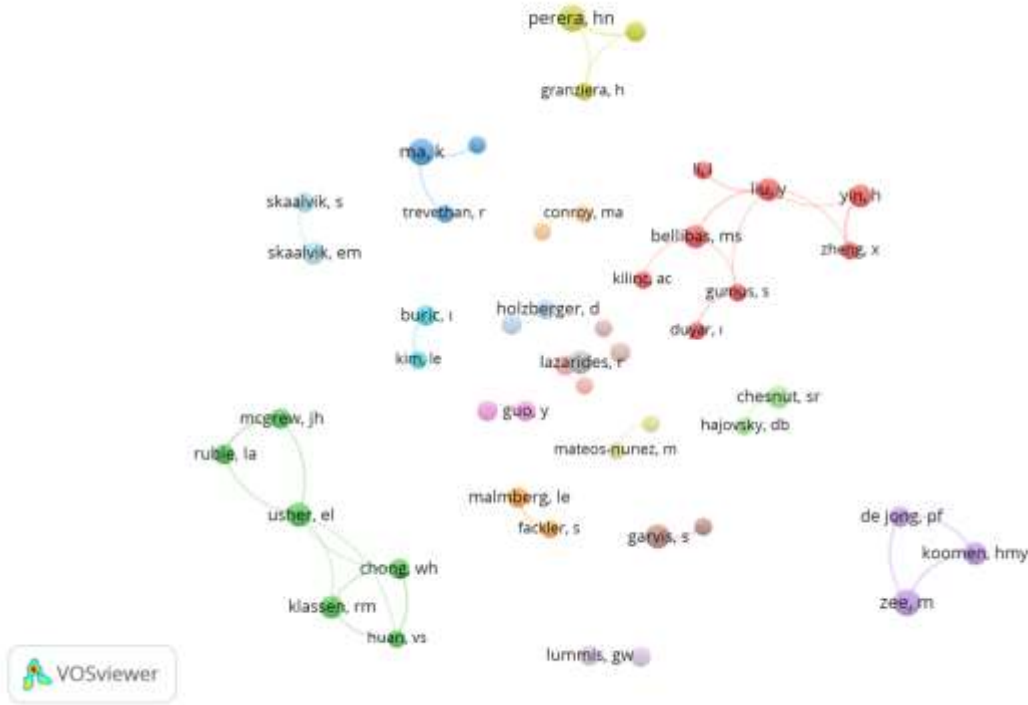
Öğretmen öz yeterlik konulu çalışmaların en fazla üretildiği ülkelerden ise Amerika ilk sırada yer alırken, Türkiye en fazla yayının üretildiği ikinci ülke olmuştur. Bu ülkeleri takiben Avustralya, Almanya ve Çin de yayın sayısında ilk beş ülke arasında yer almıştır.

Grafik 3*Yayınların Ülkelere Göre Dağılımı***Ortak Yazar Analizi**

Öğretmen öz-yeterliği ile ilgili yapılan çalışmalarda ortak yazar analizi incelendiğinde, konu ile ilgili çalışan yazarların çok büyük gruplar yerine küçük gruplarla çalışma yaptığı görülmektedir. Şekil 2 incelendiğinde, belirgin olarak kırmızı kümede yer alan araştırmacıların daha geniş bir grup çalışması içinde olduğu görülmektedir. Bu kümede yer alan yazarların genellikle çalışma alanları eğitim yönetimi, dağıtılmış liderlik, öğretmen liderliği ve öğretimsel liderlik gibi konularda çalışmalar yaptığı görülmektedir. Bir diğer belirgin küme ise yeşil küme olarak ortaya çıkmaktadır. Yeşil küme ise özel eğitim ile ilgili konuların ön plana çıktığı bir küme olarak görülmektedir. Bu kümede yer alan araştırmacıların çoğunlukla otizm ve özel eğitim öğretmen öz-yeterliği (J.H. McGrew, L.A. Ruble), okul iklimi (W.H. Chang), öğrenme güçlüğü (R.M. Klassen) gibi alanlarda çalışmalarının olduğu görülmektedir. Ekip çalışmalarının daha yoğun yer aldığı kırmızı ve yeşil kümenin dışında mor kümede yer alan araştırmacıların çoğunlukla öğretmen iyi oluşu (H.M.Y. Koomen), öğrenci başarısı ve öğretmen-öğrenci ilişkisi (M. Zee) konularında çalıştıkları görülmektedir.

Şekil 2

Öğretmen Öz-Yeterliği İle İlgili Yapılan Yayınlarda Ortak Yazar Analizi (WOS)

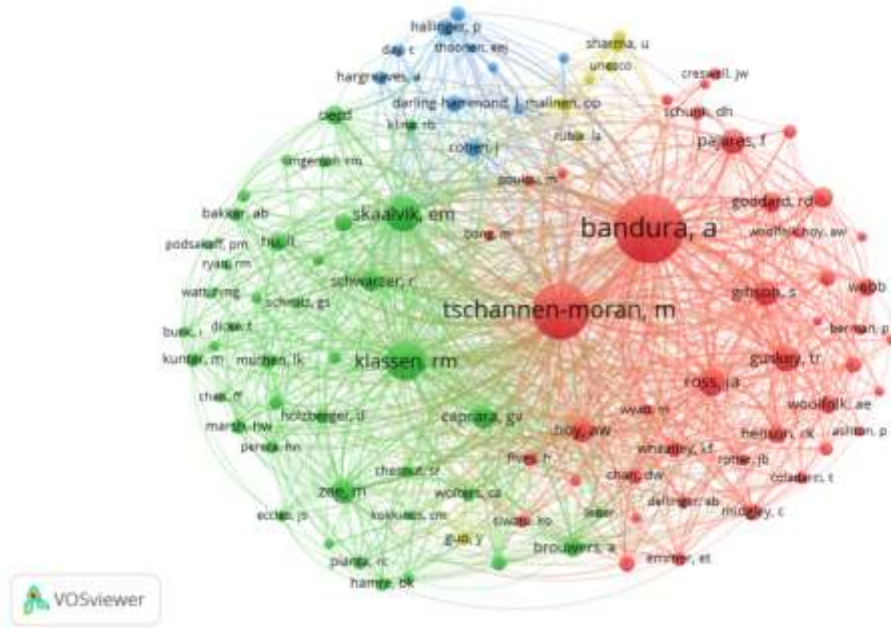
**Ortak Atıf Analizi**

Öğretmen öz-yeterliği ile ilgili WoS'ta yayınlanmış çalışmaların yaptığı atıfların yer aldığı ortak atıf analizi haritası incelendiğinde dört temel küme ortaya çıkmaktadır. Bu kümelerden kırmızı ve yeşil olanlar ise diğerlerine göre daha belirgindir. Ortak atıf alan yazarların merkezinde ise A. Bandura ve M. Tschannen-Moran yer almaktadır. Konu ile ilgili en çok atıf alan yazarlar bu yazarlardır. Kümeler incelendiğinde ise kırmızı kümede yer alan araştırmacıların çalışma konuları genellikle liderlik, okul iklimi, yönetici öz-yeterliği (M. Tschannen-Moran), motivasyon, öz-yeterlik kaynakları, öz-düzenleyici öğrenme (F. Pajares), öğrenci başarısı ve dönüştürülebilir liderlik (J.A. Ross) gibi konularda yoğunlaşmaktadır. Bunun yanı sıra bir diğer büyük küme olan yeşil kümede yer alan araştırmacıların genellikle çalışma konuları, ölçek geliştirme (R.M. Klassen, R. Schwarzer), iyi oluş (Z.M. Skaalvik, Z. Mee) iş doyumunu (G.V. Caprora, Z.M. Skaalvik) gibi konular üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bir diğer küme olan mavi kümede yer alan araştırmacıların genellikle eğitim yönetimi alanında çalıştıkları görülmektedir. Bu yazarların çalışma konuları genellikle eğitimsel liderlik, etkili okul, yönetici davranışı (P. Hallinger) sürdürülebilir liderlik (A. Hargreaves), etkili okul ve liderlik (Darling-Hammond) alanlarındadır. Son olarak bir diğer küçük küme olan sarı kümede

yer alan yazarların çalışma konuları genellikle kaynaştırma eğitimi (U. Sharma ve O.P. Malinen) ile otizm (L.A. Ruble) alanlarındadır.

Şekil 3

Öğretmen Öz-Yeterliği İle İlgili Yapılan Yayınlarda Ortak Atıf Analizi (WOS)

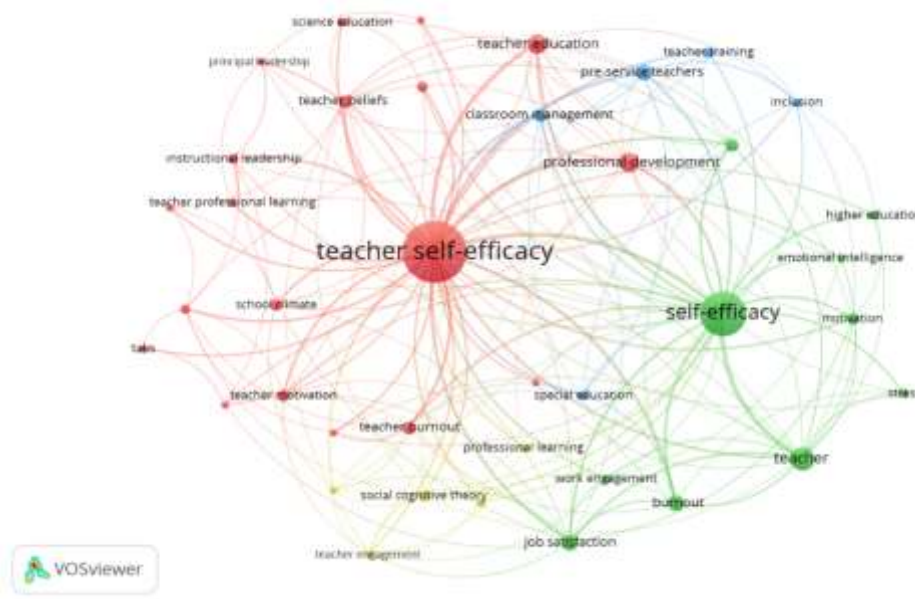


Ortak Kelime Analizi

WoS'ta öğretmen öz-yeterliği ile ilgili yapılan çalışmalardaki ortak kelime analizi incelendiğinde ortak-atıf analizi ile paralel sonuçlara ulaşılmıştır. Ortak kelime analizi ile ilgili olarak iki belirgin küme ortaya çıkmıştır. Bu kümeler kırmızı ve yeşil kümelerdir. En çok atıf alan kelimeler ise “Teacher self-efficacy” ve “Self-efficacy” kelimeleridir. Kırmızı kümede yer alan “Teacher self-efficacy” kelimesi genellikle “Teacher beliefs, science education, principal leadership, instructional leadership, school climate, teacher burn-out” kelimeleri ile birlikte atıf almıştır. Yeşil kümenin merkezinde yer alan “Self-efficacy” kelimesi ise genellikle “Motivation, stress, emotional intelligence burnout, job satisfaction” kelimeleri ile birlikte çalışılmıştır. Bunun yanı sıra mavi ve sarı kümeler de ortak kelime analizinde çok belirgin olmamakla birlikte yer almaktadır.

Şekil 4

Öğretmen Öz-Yeterliği İle İlgili Yapılan Yayınlarda Ortak Kelime Analizi (WOS)

**Tartışma, Sonuç ve Öneriler*****Tartışma***

Bu çalışmada Web of Science'ta “Öğretmen öz-yeterliği” ile ilgili yapılmış çalışmalar bibliyometrik ve betimsel olarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre 2008'den itibaren konu ile ilgili yapılan çalışmalar artarken, 2011 ve 2016 yıllarında sıçramalar görülmüş ve son yıllarda da giderek artan sayıda çalışma ortaya çıkmıştır. Ayrıca en çok yayın yapılan çalışmalarda Amerika Birleşik Devletleri ilk sırada yer alırken, Türkiye ikinci sırada yer almaktadır. Hoang (2018) tarafından yapılan öğretmen öz-yeterliği ile ilgili bir sistematik derleme çalışmasında Türkiye benzer olarak ikinci sırada yer almaktadır. Ülkemizde konu ile ilgili yapılan araştırmalar giderek artmaktadır.

Bibliyometrik olarak ortak yazar analizleri incelendiğinde konu ile ilgili olarak araştırmacıların çok büyük gruplar halinde çalışmadıkları bunun yanı sıra daha küçük gruplarla kendi içinde çalışma yaptıkları görülmüştür. Yazar işbirliklerinin en çok eğitim yönetimi ve özel eğitim alanlarında olduğu ortaya çıkmıştır. Ortak atıf analizleri ise A. Bandura'nın ve M. Tschannen-Moran'ın atıf analizinin merkezinde yer aldığını göstermektedir. Ayrıca kümelerde belirgin olarak birlikte çalışılan kavramlar da ortak kelimelerin bu yönde benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Zee ve Koomen (2016) öğretmen öz-yeterliği ile ilgili son 40 yılda yapılan çalışmaların bir sentezini ortaya koymuş ve öğretmen öz-yeterliğinin öğrenci uyumu, meslek

doyumunu ve psikolojik iyi oluş gibi faktörlerle pozitif ilişki içinde olduğunu bulmuştur. Dolayısıyla bu çalışmada da benzer olarak çalışılan kavramalar öğretmen öz-yeterliği ile birlikte çalışılmıştır.

Sonuç

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre;

- Konu ile ilgili yapılan çalışmalar özellikle son yıllarda artış göstermektedir.
- “Teaching and Teacher Education” en fazla makalenin yayımlandığı dergi olmuştur. İkinci sırada ise “Procedia Social and Behavioral Sciences” yer almıştır.
- En çok yayın yapılan ülkeler sıralamasında ABD ilk sırada yer alırken, Türkiye ikinci sırada yer almıştır.
- Ortak yazar analizlerine göre çok fazla ekip çalışması yer almamaktadır. Grup çalışmaları genellikle eğitim yönetimi ve özel eğitim alanındadır.
- Ortak atıf analizine göre A. Bandura ve M. Tschannen-Moran en çok atıf alan yazarlardır.
- “Teacher self-efficacy” ve “Self-efficacy” en çok kullanılan kelimelerdir.

Öneriler

- Yazar işbirliklerini arttırmak amacıyla ülkeler araştırmacılara daha fazla fon sağlayabilir.
- Ülkeler arası işbirliğini arttırmak amacıyla yükseköğretim kurumları araştırmacıları yurt dışı burs ve fonlarla destekleyebilir.
- İşbirliğini arttırmanın bir yolu olarak araştırmacıların projeleri desteklenebilir.
- Daha farklı konularla ilgili bibliyometrik çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Bandura, A. (1980). Tests of the generality of self-efficacy theory. *Cognitive Therapy and Research*, 4(1), 39-66. <https://doi.org/10.1007/BF01173354>
- Bandura, A. (1982). The assessment and predictive generality of self-percepts of efficacy. *Journal of Behavioural Therapy ve Experimental Psychiatry*, 13(3), 195-199. [https://doi.org/10.1016/0005-7916\(82\)90004-0](https://doi.org/10.1016/0005-7916(82)90004-0)
- Bandura, A. (1983). Self-efficacy determinants of anticipated fears and calamities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 464-469. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.2.464>
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359-373.

- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of control over aids infection. *Evaluation and Program Planning*, 13, 9-17. [https://doi.org/10.1016/0149-7189\(90\)90004-G](https://doi.org/10.1016/0149-7189(90)90004-G)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1977). Self efficacy: toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bonne, L. ve Lawes, E. (2016). Assessing students' maths self-efficacy and achievement. *Assessment News*, 2, 60-63.
- Britner, S. L. ve Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 43(5), 485-499. <https://doi.org/10.1002/tea.20131>
- Cubukcu, F. (2008). A study on the correlation between self efficacy and foreign language learning anxiety. *Journal of Theory and Practice in Education*, 4(1), 148-158.
- Erdoğan, A., Baloğlu, M., ve Kesici, Ş. (2011). Gender differences in geometry and mathematics achievement and self-efficacy beliefs in geometry. *Eurasian Journal of Educational Research*, 43, 188-205.
- Hoang, T. (2018). Teacher self-efficacy research in english as a foreign language contexts: a systematic review. *The Journal of Asia Tefl*, 15(4), 976-990.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory Into Practice*, 41(2), 116-125. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_8
- Raoofi, S., Tan, B. H. ve Chan, S. H. (2012). Self-Efficacy in second/foreign language learning contexts. *English Language Teaching*, 5(11), 60-73.
- Schunk, D.H. (2000). *Learning theories: An educational perspective*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Tschannen-Moran, M. ve Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751-761. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.005>
- Ünlü, M., Avcu, S., ve Avcu, R. (2010). The relationship between geometry attitudes and self-efficacy beliefs towards geometry. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1325-1329. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.328>
- Zee, M., ve Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

Akıcı Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama:

DEM-OKU Kullanımı

Abdulkadir ÇINAR (sorumlu yazar)

Çankırı Şehit Yusuf Çelik Rehberlik ve Araştırma Merkezi

cinarkadir@yandex.com

Dr. Öğrt. Üyesi Gülden BOZKUŞ-GENÇ

Anadolu Üniversitesi

guldenbozkus@anadolu.edu.tr

Özet

Okumayı öğrenme, çocukların yaşamında önemli bir adımdır ve okuma becerileri ilköğretimin temellerini oluşturur. Alanyazında akıcı okuma ile ilgili birçok çalışma bulunmakla beraber DEM-OKU kullanılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma ile okuma güçlüğü olan bir öğrencinin DEM-OKU kullanılarak okuma akıcılığının artırılması hedeflenmektedir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Mevcut durumun belirlenmesinin ardından öğrencinin okuma hızını artırmak ve okuma hatalarını azaltmak amacıyla DEM-OKU programı kullanılmıştır. Katılımcı, Çankırı ilinde bir ilkokulda öğrenim gören ikinci sınıf öğrencisidir. Resmî kurumlar tarafından tespit edilmiş herhangi bir tanısı bulunmaktadır. Müdahale programı haftada iki gün birer saat olmak üzere haftanın farklı günlerinde uygulanmıştır. Uygulama, öğrencinin evinde, kendi odasında gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonunda SOBAT-II ile son test uygulanarak bulgular yorumlanmıştır. Uygulama sonunda DEM-OKU çalışma metinleri ve değerlendirme metinleri ile toplanan verilerde artan bir eğilim olduğu gözlemlenmiştir. SOBAT-II ön test ve son test verilerini karşılaştırdığımızda ise katılımcının çalışmaya rağmen 7 yaştan düşük ve 2. Sınıf tan düşük seviyede kaldığı görülmektedir. Ancak seviyenin aynı kalması gelişme olmadığı anlamına gelmemektedir. Çalışmaya başlamadan önce katılımcı ve ailesi ile oluşabilecek aksaklıklar ve gecikmeler için ortak önlemler ve çözümler üzerine konuşulması önerilmektedir. Sürecinin tatil dönemi dışında zamanlarda planlanması, çalışmanın en az haftada üç saat uygulama yapılabilecek şekilde planlanması ve çalışma rutininin bozulmaması önerilmektedir. ÖÖG olan öğrenciler üzerinde çalışmaların yapılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Farklı yaş gruplarında ve farklı cinsiyetlerde DEM-OKU uygulamasının etkililiğine dair araştırmaların ve uygulamanın tek başına kullanılması ile alanyazında var olan başka stratejiler ile bir arada kullanılmasının etkililik açısından karşılaştırılmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Destek eğitim odalarında yaygınlaştırılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma güçlüğü, Özel öğrenme güçlüğü, Okuma hızı, Okuduğunu anlama, Okuma programı

An Application for Removal of Fluent Reading Difficulty: Using DEM-OKU

Abstract

Learning to read is an important step in children's lives and reading skills form the foundations of primary education. Although there are many studies on fluent reading in the literature, no study using DEM-OKU has been found. With this study, it is aimed to increase the reading fluency of a student with reading difficulties by using DEM-OKU. The case study design, one of the qualitative research methods, was used in the study. After determining the current situation, the DEM-OKU program was used in order to increase the reading speed of the student and to reduce the reading errors. The participant is a second-year student studying at a primary school in Çankırı. He has any diagnosis identified by official institutions. The intervention program was applied on different days of the week for one hour, two days a week. The application was carried out in the student's home, in his own room. At the end of the application, the findings were interpreted by applying the post-test with SOBAT-II. At the end of the application, it was observed that there was an increasing trend in the data collected with the DEM-OKU study texts and evaluation texts. When we compare the SOBAT-II pre-test and post-test data, it is seen that the participant remains under the age of 7 and below the 2nd grade despite the study. However, the same level does not mean that there is no improvement. Before starting the study, it is recommended to discuss common measures

and solutions for possible problems and delays with the participant and his/her family. It is recommended to plan the process in times other than the holiday period, to plan the work in such a way that it can be practiced for at least three hours a week, and not to disrupt the work routine. It is thought that conducting studies on students with SLD will contribute to the field. It is thought that researches on the effectiveness of DEM-OKU application in different age groups and different genders and comparing the use of the application alone and in combination with other strategies available in the literature in terms of effectiveness will contribute to the literature. It has been suggested to be disseminated in support training rooms.

Keywords: *Reading difficulty, Special learning difficulty, Reading speed, Reading comprehension, Reading programme.*

Giriş

Okumayı öğrenme, çocukların yaşamında önemli bir adımdır ve okuma becerileri ilköğretimin temellerini oluşturur. İlkokul birinci sınıfta başlayan okuma gelişimi, öncelikle sözcük okuma becerilerinin gelişimiyle ilişkilidir (Siegler, 1991). İlk okuma ve yazma becerilerini deneyimleyen öğrenciler, hatasız ve hızlı okuma becerilerinde ilerleme göstermeleri durumunda okuduğunu anlama becerilerinde başarılı olabireler (Begeny ve Silber, 2006; Dufva vd. 2001). Hatalı ve yavaş sözcük okuma okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkilediği gibi okuma deneyimlerinin de azalmasına yol açar. Okuma deneyimleri azalan çocuklar ise okumanın pek çok dil, bilişsel ve akademik becerilere olan katkısından yeteri kadar yararlanamaz (Baydık, 2006; Stanovich, 1986). Bu durum çocukların akranları ile aralarındaki akademik farkın da giderek artmasına yol açar (Demirtaş ve Ergül, 2020). Dolayısıyla, okuma güçlüğüne sahip çocuklar alfabetik/ses bilgisel stratejiyi yeterli kullanamayan çocuklar olarak nitelendirilebilir. Özellikle ilkokul ve ortaokul düzeyinde eğitim gören çocuklarda herhangi bir tanısı (örn. özel öğrenme güçlüğü, işitme yetersizliği) olsun ya da olmasın okuma problemleri sıklıkla gözlenebilmektedir.

Akıcı okuma, okuyucunun herhangi bir metni okurken harfleri doğru seslendirebilmesi ve bunu konuşma hızında yapabilmesidir (Arabacı ve Ergül, 2021). Dolayısıyla, okuma için hem hızlı okuma hem de doğru okuma gereklidir (Rasinski vd. 2010). Alanyazında okuma alanında yaşanan güçlüklerin üstesinden gelmeye yönelik, birçok akıcı okuma stratejisi geliştirilmiştir. Akıcı okumayı geliştirmek üzere sıklıkla kullanılan stratejiler arasında tekrarlı okuma, eko okuma, eşli okuma gibi yöntemler bulunmaktadır (Şahin ve Melanlıoğlu, 2021). Disleksi Eğitim Müdahaleleri-Okuma (DEM-OKU) programı ise bu çalışmaları sistematik bir çerçevede sunan müdahale programlarından biridir. DEM-OKU, özel öğrenme güçlüğü/disleksi tanısı almış ve/veya disleksi riski olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik olarak geliştirilmiş bilimsel kanıta dayalı pek çok uygulamayı içeren çok adımlı bir müdahale programıdır (Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2019). Alanyazında akıcı okuma stratejilerinin etkililiğini değerlendirmeye yönelik birçok çalışma

yapılmıştır (örn. Ceylan vd. 2018; Erbasan ve Sağlam, 2020; Sözen ve Akyol, 2018). Ancak, doğrudan DEM-OKU müdahale programının kullanıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, DEM-OKU müdahale programının kullanıldığı bu çalışmanın yapılmasına gerek duyulmuştur. Bu çalışma ile okuma güçlüğü olan bir öğrencinin DEM-OKU kullanılarak okuma akıcılığının artırılması hedeflenmektedir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

1. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin uygulama öncesi akıcı okuma düzeyi nedir?
2. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin uygulama sonrası akıcı okuma düzeyi nedir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Akıcı okuma güçlüğüne giderilmesinin amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları bir varlığın mekâna ve zamana göre özelleştirildiği çalışmalardır (Büyüköztürk vd. 2017). İlkokul 2. Sınıfa devam eden, akıcı okuma ve okuduğunu anlama problemleri olan öğrencinin okuma akıcılığının artırılması amacıyla yapılan bu çalışmada ilk olarak, doğru okuma, okuma hızı ve okuma hataları belirlenmiştir. Mevcut durumun belirlenmesinin ardından öğrencinin okuma hızını artırmak ve okuma hatalarını azaltmak amacıyla DEM-OKU programı kullanılmıştır.

Katılımcının Özellikleri

Katılımcın ailesi uygulamacıya ulaşmış ve yaşadıkları okuma güçlükleri için araştırmacıdan yardım talep etmiştir. Katılımcı, Çankırı ilinde bir ilkokulda öğrenim gören ikinci sınıf öğrencisidir. Resmî kurumlar tarafından tespit edilmiş herhangi bir tanısı bulunmaktadır. Tıbbi bir tanı veya tedavi süreci olmamakla beraber katılımcının sık sık ve yoğun göz sulanması problemi yaşadığı görülmüştür. Öğrenci, orta düzey gelire sahip bir ailenin iki erkek çocuğundan ikincisidir. Katılımcının annesi esnaf, babası ise müteahhittir. Uygulamaya başladığı tarihte katılımcı 7 yaş 6 aylıktır. Katılımcıya çalışma öncesi SOBAT-II uygulanmış ve sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1*SOBAT-II Ön Test Sonuçları*

	Okuma hızı	Doğru hızı	Okuma Akıcı Okuma	Okuduğunu Anlama
Toplam puanlar	2	2	2	17
Standart puanlar	3	4	2	2
Yüzdellik	1	2	>1	>1
Yaş Karşılığı	7 Yaştan Düşük	7 Yaştan Düşük	7 Yaştan Düşük	7 Yaştan Düşük
Sınıf Karşılığı	2.Sınıftan Düşük	2.Sınıftan Düşük	2.Sınıftan Düşük	2.Sınıftan Düşük
Akıcı okuma ve Okuduğunu Anlama Standart puanlarının toplamı				4
Yüzdellik				<1
Sesli Okuma Puanı (SOP)				52

Tablo 1 incelendiğinde yapılan ilk değerlendirme sonuçlarına göre katılımcı SOBAT-II’ın tüm alt alanlarında (okuma hızı, akıcı okuma puanı, doğru okuma puanı, okuduğunu anlama puanı) “ortalamanın oldukça altında” olarak değerlendirilmiştir. Testin alt sınırı olan 7 yaş seviyesinden ve 2. Sınıf düzeyinden düşük olduğu belirlenmiştir. Katılımcının SOP 52 olarak bulunmuştur. Katılımcı sıklıkla kendini düzeltme, kelime sonunu değiştirme, harf/hece atlama ve ekleme hataları yapmaktadır. Ayrıca, katılımcının okuma prozodisi kısmında da problemler yaşadığı görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Öğrencinin okuma düzeyini belirlemek amacıyla, Melekoğlu, Erden ve Çakıroğlu (2021) tarafından geliştirilen Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi-II (SOBAT-II) kullanılmıştır. Standart testin uygulaması sırasında metinler üzerinde notlar alınmış ve katılımcının okumaları ses kaydı ile kaydedilerek analiz edilmiştir. Sesli okuma sırasında öğrencinin yaptığı hatalar belirlenmiştir. Okunan metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek için ise katılımcıya formda yer alan okuduğunu anlama soruları sorulmuştur. Yapılan analizler sonucunda katılımcının 2. sınıf düzeyi metinlerle çalışılmasına karar verilmiştir.

Uygulama

Katılımcının akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik DEM-OKU müdahale programı uygulanmıştır. Program kapsamında öğretmen ve öğrenci çalışma kitapları kullanılmıştır. Uygulama, haftada iki gün birer saat olmak üzere haftanın farklı günlerinde uygulanmıştır. Uygulama, öğrencinin evinde, kendi odasında gerçekleştirilmiştir. DEM-OKU programının 11 değerlendirme metni bulunmaktadır ve uygulama sürecinde bu metinlerin her biri ile metinlere ait okuduğunu anlama soruları kullanılmıştır. DEM-OKU programı uygulama

sırasında katılımcı ile uygulayıcı karşılıklı oturmuştur. Uygulamaya başlamadan önce katılımcının odası dikkat dağıtıcı unsurlardan arındırılmış, ortamın aydınlatmasına ve havalandırılmasına dikkat edilmiştir. Uygulamada katılımcıyla her ders farklı metinler üzerinde çalışılmıştır. Çalışma sırasında okuma öncesi, okuma anı ve okuma sonrası stratejilere yer verilmiştir. Katılımcı öğrenci çalışma, uygulamacı ise öğretmen çalışma kitabından metinleri okumuştur. İlk okumayı uygulamacı yaparak katılımcıya model olmuştur. Uygulamacı model okuma yaparak katılımcıya nasıl bir hızda okunması gerektiğine, okuma sırasında noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat çekerek katılımcıya örnek olmuştur. Yönteminin kullanıldığı metinlerde ise uygulamacı bir kelimeyi veya cümleyi okurken katılımcının o kelime veya cümleyi dikkatli bir şekilde takip etmesi sağlanarak yankılayıcı (eko) okuma yaptırmış ve ardından öğrencinin aynı metni okumasını istemiştir. Bu aşamada; katılımcıya tekrarlı okuma yaptırılmıştır.

Uygulama programı 17 hafta sürmüştür. 10. Hafta ile 11. Hafta arasında 1 hafta, 14. ve 15. Haftalar arasında 2 hafta programa hastalık, bayram ve tatil gerekçesiyle ara verilmek zorunda kalınmıştır. Bunların dışında haftada iki gün birer saat olmak üzere program kesintisiz şekilde uygulanmıştır. Öğrencinin sağlık durumu çalışma boyunca genel olarak iyi olup yalnızca 12. uygulama metninin uygulanacağı günler (6.hafta) bir gribal enfeksiyon geçirmiştir. 17. Haftada son değerlendirme metninin uygulanması ile çalışma sona ermiştir. Uygulama sonunda SOBAT-II tekrar uygulanarak elde edilen veriler yorumlanmıştır.

Çalışmayı yürüten uygulamacı, özel eğitim öğretmenidir. RAM'da 7 yıllık çalışma deneyimine sahiptir. Uygulamacının benzer öğrenciler ile çalışma tecrübesi bulunmaktadır. DEM-OKU uygulayıcı eğitimini almış ve uygulayıcı sertifikasına sahiptir.

Bulgular

Öğrencinin Uygulama Metinleri Performansı

DEM-OKU programı kapsamında katılımcı ile toplam 33 uygulama metni ile çalışılmıştır. Her üç metinden sonra ise bir değerlendirme metni ile uygulama yapılmış ve veriler kayıt edilmiştir. Öğrenci ile çalışılan uygulama metinleri veri tablosu ve grafiği Tablo 2'de sunulmuştur. Tablo 2'de görüldüğü üzere 1 dakikada okunan kelime sayısı, 1 dakikada yapılan hata sayısı, toplam hata sayısı, doğru okuma yüzdesi ve metinlerin sorularına verilen cevapların doğruluk yüzdesi belirtilmektedir. Okuma hızı verileri üçerli gruplar halinde bir metine aittir. Her üç veriden birincisi metnin ilk okuma performansını ikincisi ikinci tekrarı, üçüncüsü ise üçüncü tekrarı belirtmektedir.

Tablo 2

Program Sürecinde Kullanılan Uygulama Metinleri Tablosuna İlişkin Bulgular

Meti n no	1.okuma				2.okuma				3.okuma				Sorul ar%
	1.dk hızı	1.dk hata	T hat a	D. O. Y. %	1.dk hızı	1.dk hata	T hat a	D. O. Y. %	1.dk hızı	1.dk hata	T hat a	D.O. Y.%	
1	38	2	3	96, 59	43	1	2	97, 72	47	0	2	97,7 2	100
2	66	3	3	97	59	0	1	99	69	1	2	98,0 3	100
3	52	2	2	98, 09	57	2	2	98, 09	58	0	0	100	100
4	53	2	2	98, 75	60	0	0	100	65	0	0	100	100
5	66	2	2	92	74	0	0	100	70	0	0	100	100
6	57	0	0	100	64	0	0	100	71	1	2	98,8	100
7	55	1	1	98, 97	77	0	0	100	70	0	1	98,9 7	100
8	54	1	3	97, 9	54	0	0	100	62	0	0	100	100
9	55	1	2	98, 14	54	1	1	99	64	2	3	98,1 4	100
10	61	0	0	100	66	1	1	99, 25	66	0	3	98,4 9	100
11	66	1	2	98, 67	66	0	0	100	67	0	0	100	100
12	51	0	1	99, 28	50	0	0	100	61	0	1	99,2 8	100
13	55	1	2	99, 15	53	1	2	98, 3	53	1	4	96,6	100
14	46	1	1	99, 44	56	0	1	99, 44	60	1	1	99,4 4	100

15	46	2	3	98,	49	0	3	98,	52	0	0	100	100
				25				25					
16	49	2	11	96,	53	1	8	97,	57	0	0	100	100
				25				27					
17	61	1	3	98,	68	1	4	97,	75	0	1	99	100
				42				9					
18	47	0	2	98,	49	2	4	96,	64	1	2	98,2	100
				23				4				3	
19	78	1	3	97,	80	1	2	98,	79	0	3	97,7	100
				77				5				7	
20	46	0	2	97,	52	2	2	97,	55	0	0	85	100
				64				64					
21	53	2	4	96,	64	1	2	98,	70	2	2	98,4	100
				82				41				1	
22	74	0	1	99	75	0	1	99	76	1	1	99	100
23	58	1	3	96,	57	0	0	100	60	1	3	96,9	80
				93								3	
24	55	1	4	96,	73	0	3	97,	59	1	2	98,4	100
				94				7				7	
25	48	0	2	98,	69	1	2	98,	76	0	2	98,3	100
				36				36				6	
26	59	2	4	97,	51	0	2	98,	79	1	2	98,5	100
				14				57				7	
27	62	1	2	98,	67	1	2	98,	73	1	1	99,1	100
				36				36				8	
28	57	2	2	96,	66,7	0	0	100	75,31	0	0	100	100
				22	9								
29	52	2	3	97,	56	1	2	98,	67	0	1	99,2	100
				67				44				2	
30	76	4	5	96	70	1	3	97,	77	1	3	97,6	80
								63				3	
31	48	2	7	96,	53	0	5	97,	63	2	5	97,3	100
				03				36				6	
32	55	1	2	98,	69	0	0	100	73	0	1	99,1	100
				31								5	

33	44	1	3	96,	46	0	1	98,	58	2	2	97,9	100
				87				95				1	

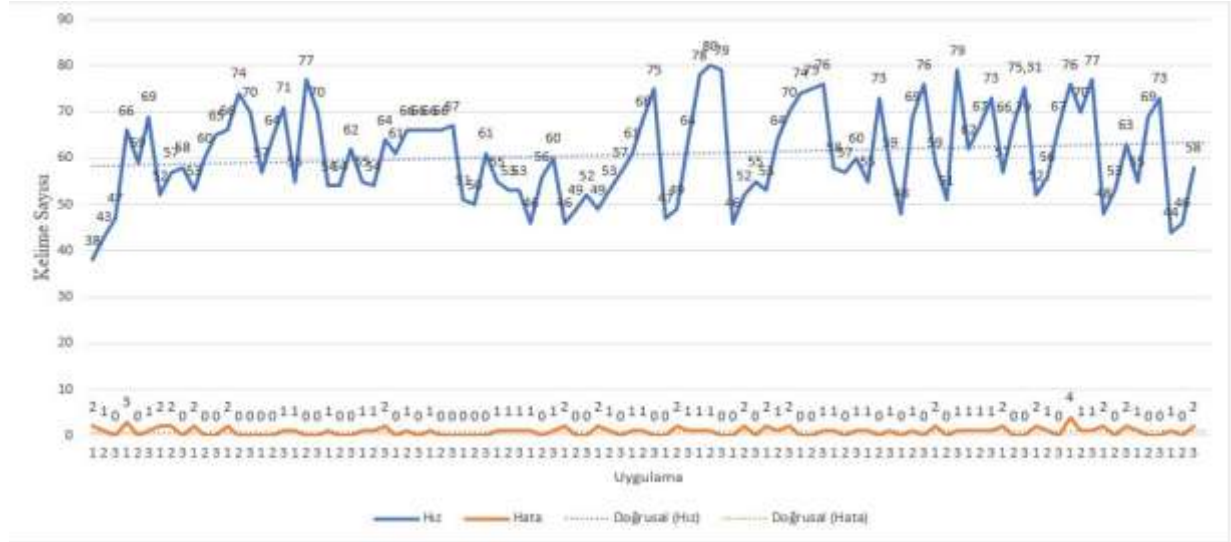
*DOY: Doğru okuma yüzdesi *T hata: Toplam hata sayısı

Tablo 2 incelendiğinde uygulama metinlerinde okuma hızı performansı en az 38 en fazla 80 kelime arasında dağılım göstermektedir.1. okumada dakikada okuma hızı en az 38 en fazla 78 kelime arasında dağılım göstermektedir. 2. okumada dakikada okuma hızı en az 43 en fazla 80 kelime arasında dağılım göstermektedir 3. okumada dakikada okuma hızı en az 47 en fazla 79 kelime arasında dağılım göstermektedir Okuma hızı verilerinin tamamının ortalaması alındığında katılımcının bir dakikada 60,75 kelime okuma hızına ulaştığı görülmektedir. Okuma hataları incelendiğinde, katılımcının bir dakikada 0,79 okuma hatası yaptığı görülmektedir. Tablodan anlaşılacağı üzere öğrenci akıcı okuma ve hatalı okuma sorunlarına rağmen metinlerin çoğunda metin sorularına doğru cevap vermiştir. Katılımcının dakikada okuduğu kelime sayısının, hata

sayısının zaman zaman değiştiği görülmektedir. Tablo 2 'deki bir dakikada okunan kelime sayısı ve 1 dakikada yapılan hata sayısı Şekil 1' de görselleştirilerek sunulmuştur.

Şekil 1

Program Sürecinde Kullanılan Uygulama Metinleri Grafiğine İlişkin Bulgular



Şekil 1 incelendiğinde 38 kelime ile başlayan uygulama metinlerinin 58 kelime ile sona erdiği görülmektedir. Bir dakikada okuma hızının eğilim çizgileri, okuma hızının arttığı görülmektedir. Bir dakikada yapılan hata sayısının eğilim çizgisinde ise hata sayısının azaldığı görülmektedir.

Öğrencinin Değerlendirme Metinlerine İlişkin Performansı

Katılımcı ile toplam 11 değerlendirme metni uygulanmıştır. Değerlendirme metinlerindeki performansı Tablo 3'te belirtilmiştir. Veriler grafiğe işlenerek ilerleme eğilim çizgisi ile gözlenmiştir. Tabloda 1 dakikada okunan kelime sayısı, 1 dakikada yapılan hata sayısı, toplam hata sayısı, doğru okuma yüzdesi ve metinlerin sorularına verilen cevapların doğruluk yüzdesi gösterilmektedir.

Tablo 3

Program Sürecinde Kullanılan Değerlendirme Metinleri Tablosuna İlişkin Bulgular

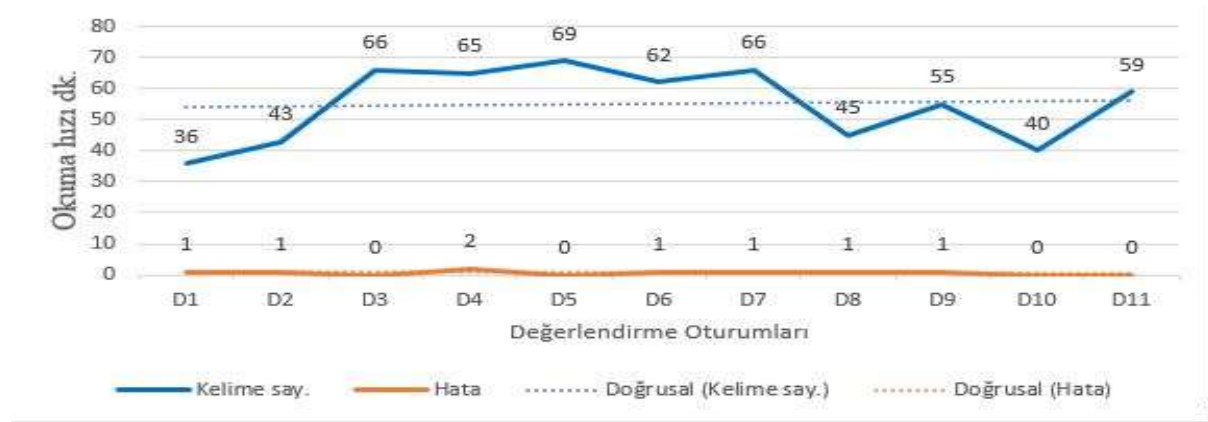
Metin no	1.dk hızı	1.dk hata	T hata	D.O.Y.%	Sorular%
1	36	1	6	94,59	100
2	43	1	7	96,8	100
3	66	0	0	100	100
4	65	2	3	97,24	100
5	69	0	1	99	100

6	62	1	2	98,13	100
7	66	1	10	96,32	100
8	45	1	6	94,49	100
9	55	1	2	98,03	100
10	40	0	6	96,61	100
11	59	0	3	97,63	100

Tablo 3 incelendiğinde öğrencinin bir dakikada okuduğu kelime sayısı en az 36 ile en fazla 69 arasında dağılım göstermektedir. Okunan kelime sayılarının ortalaması alındığında ise 55,09 kelime ortalama hıza ulaştığı görülmektedir. 1 dakikada yapılan hata sayısı en az 0 en fazla 2 arasında dağılım göstermektedir. Toplam hata sayısı ise en az 0 ile en fazla 10 hata arasında dağılım göstermektedir. Öğrencinin okuma problemlerine rağmen tüm değerlendirme sorularına doğru cevap verdiği görülmektedir. Tablo 3’ te yer alan bir dakikada okunan kelime sayısı ve bir dakikada yapılan hata sayısı verileri grafiğe işlenerek Şekil 2’de görselleştirilmiştir

Şekil 2

Program Sürecinde Kullanılan Değerlendirme Metinleri Grafiğine İlişkin Bulgular



Şekil 2’de görüldüğü gibi 17 haftalık eğitim sürecinde katılımcının 1 dakikadaki okuma hızı 36 kelimedenden 59 kelimeye yükselmiş, beşinci değerlendirme metninde ise 69 kelime ile en yüksek seviyesine ulaşmıştır. Öğrencinin değerlendirme metinleri temel alındığında okuma hızında olumlu yönde bir ilerlemeden söz edilebilir. Okuma hızı eğilim çizgisi incelendiğinde katılımcının performansında artış olduğu görülmektedir. Katılımcının 1 dakikada yaptığı hata sayısı ise ilk değerlendirme metninde 1, son değerlendirme metninde ise 0 olarak kaydedilmiştir. Eğilim çizgisinden görüleceği üzere okuma hatası sayısında düşüş

görülmektedir. Programa ara verilmek zorunda kalınan sekizinci ve onuncu değerlendirme metinlerinde öğrencinin okuma hızında bir düşüş olduğu dikkat çekmektedir.

SOBAT-II Ön Test Son Test Sonuçları

Katılımcıya çalışma öncesinde ve sonrasında SOBAT-II uygulanmış ve sonuçlar yorumlanmıştır. Değerlendirme sonuçları Tablo 4 ve Tablo 5 te yer almaktadır.

Tablo 4

SOBAT-II Ön Test Son Test Sonuçları Metinler

Metinler	Süre		Okuma sayısı		Hatası		Doğru cevapladığı okuduğunu anlama sorusu	
	Ön test	Son test	Ön test	Son test	Ön test	Son test	Ön test	Son test
1	23	11	3	2	5		5	
2	41	46	9	4	5		5	
3	69	83	23	11	3		3	
4	121	94	26	11	4		3	

Katılımcının ön test ve son test sonuçları metinler üzerinden değerlendirildiğinde birinci ve dördüncü metinde metni okuma süresinin azaldığı ikinci ve üçüncü metinde ise metni okuma süresinin arttığı görülmektedir. Metinlerin tamamında okuma hatası sayılarının neredeyse yarı yarıya azaldığı görülmektedir. Dördüncü metinde katılımcının doğru cevapladığı okuduğunu anlama sorusu sayısı azalırken diğer metinlerde ise sabit kalmıştır SOBAT-II ön test ve son test puanlarının karşılaştırıldığı veriler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5*SOBAT-II Ön Test Ve Son Test Sonuçları Standart Puan ve Yüzdellikler*

	Okuma hızı		Doğru Okuma hızı		Akıcı Okuma	Okuduğunu Anlama		
	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test		Ön Test	Son Test	Ön Test
Toplam puanlar	2	2	2	2	2	2	17	17
Standart puanlar	3	3	4	4	2	2	2	2
Yüzdellik	1	1	2	2	>1	>1	>1	>1
Yaş Karşılığı	7 Yaştan Düşük	7 Yaştan Düşük	7 Yaştan Düşük	7 Yaştan Düşük	7 Yaştan Düşük	7 Yaştan Düşük	7 Yaştan Düşük	7 Yaştan Düşük
Sınıf Karşılığı	2.Sınıfta n Düşük	2.Sınıfta n Düşük	2.Sınıfta n Düşük	2.Sınıfta n Düşük	2.Sınıfta n Düşük	2.Sınıfta n Düşük	2.Sınıfta n Düşük	2.Sınıfta n Düşük
							Ön test	Son Test
							4	4
							<1	<1
							52	52

Katılımcının ön test ve son test sonuçları standart puan ve yüzdellikler açısından incelendiğinde ön test ve son test sonuçlarında belirgin bir değişim olmadığı, katılımcının aynı yüzdellik ve sesli okuma puanlarına sahip olduğu görülmektedir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Çalışmada okuma güçlüğü olan ikinci sınıf öğrencisi katılımcının okuma güçlüğüne giderilmesinde okuma akıcılığının artırılması hedeflenmektedir. 17 haftalık DEM-OKU müdahale programı uygulanmış ve öğrencinin performans düzeyi SOBAT-II değerlendirme aracı sonuçları doğrultusunda uygulama öncesi ve sonrası elde edilen puanlar karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Değerlendirme sonucunda öğrencinin: (1) Okuma hızı, (2) Doğru okuma puanı, (3) Akıcı okuma puanı ve (4) Okuduğunu anlama puanında öğrencinin mevcut okuma

performansına ve uygulama sonrası okuma düzeyine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Katılımcı aynı zamanda DEM-OKU uygulama metinleri ile yürütülen uygulamalar sırasında da çalışma metinlerindeki performansı kayıt edilmiş ve veriler görselleştirilerek yorumlanmıştır. Müdahale programı sürecinde yürütülen akıcı okuma stratejileri sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında, uygulama sonrası katılımcının temel okuma ve akıcı okuma düzeyinde gelişme olduğu belirlenmiştir. Katılımcının uygulama sonunda müdahale öncesinde yaptığı hataların sayısında azalma olduğu ve doğru okuduğu kelime sayısında diğer bir ifadeyle okuma hızında artış olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, dakikada okuduğu kelime sayısı uygulama öncesinde 36 iken, uygulama sonrasında dakikada 69 kelimeye kadar yükselmiştir. Konu ile ilgili yapılan önceki araştırmalar da mevcut çalışma bulgusunu destekler niteliktedir. Örneğin, Dündar ve Akyol (2014) okuma ve anlama problemi olan ikinci sınıf öğrencisinin okuma ve anlama problemlerinin giderilmesine yönelik yaptıkları çalışmada, tekrarlı okuma yönteminin uygulama sonunda öğrencinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıktığını belirtmiştir. Ancak, katılımcıda gözlenen bu artışların SOBAD-II ile yapılan değerlendirmeye doğrudan yansımadağı görülmüştür. Yapılan her iki değerlendirmede katılımcı 4. Metine kadar değerlendirilebilmiştir. Katılımcının iki yıllık okuma deneyimi olduğu düşünülürse seviyenin hızlı biçimde değişmesinin beklendik bir durum olmadığı söylenebilir. SOBAD-II'nin standart bir test olması, katılımcının verilerde yükselme varken tatil nedeniyle çalışmaya farklı zamanlarda ara vermesinin, çalışmanın büyük kısmının yaz tatili döneminde yapılmasının ve ilerlemeye bağlı olarak metin uzunluğu arttıkça öğrencinin gözlerindeki sulanmanın artmasının gibi durumların da öğrenci performansını olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, müdahale programının haftada iki saat olmasının okuma deneyimi sınırlı olan bir öğrenci için yeterli olmadığı çıkarımı da yapılabilir. Mevcut sonuçlarla benzer biçimde, Akyol ve Kodan'ın (2016) yaptığı çalışmada da öğrenciye uygulanan program kapsamında öğrencinin dördüncü sınıf düzeyinden bağımsız düzeye ulaşmasa da bulunduğu endişe düzeyinden öğretilbilir düzeye yaklaştığı bulgulanmıştır. Uygulama sürecinde ailenin ve öğretmenin öğrenciye yeterli destek sunmadığı ifade edilerek bu durumun uygulama sürecinin uzamasına neden olduğu belirtilmiştir. Ayrıca Ege'nin (2019) çalışmada beş öğrenci ile akıcı okuma stratejilerinden eko okuma ve tekrarlı okuma ile 60 saatlik eğitim verilmiştir. Öğrencilerin seviyesi yanlış analiz envanterine göre endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldiği görülmektedir. Sağlam'ın (2018) çalışmada 3. Sınıf iki öğrencide tekrarlı ve yankılayıcı okuma yöntemi ile çalışma yapılmış ve yanlış analiz envanteri ile değerlendirilmiştir. Öğrencilerin sesli okuma hata sayılarında düşüş, okuduğunu anlama puanlarında ise artış

görülmüştür. Okuma düzeyleri ise endişe düzeyinde sabit kalmıştır. Daha önce yapılan bir çalışmada da benzer süreçlerin yaşanması mevcut çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir. Alanyazında daha önce DEM-OKU kullanılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olması çalışmanın ilgili alanyazına önemli bir katkı sağlayacağını düşündürmektedir. Mevcut bulguların sonraki çalışmalar için bir veri havuzu oluşturulmasına ilişkin atılan ilk adımı temsil etmesi açısından da önemli olduğu söylenebilir.

Öneriler

Uygulama sonunda alanyazına katkı sağlaması amacıyla araştırma sonucuna dayalı bazı önerilerde bulunulabilir:

- Aileler, öğrencilere yardımcı olmaları ve uygulamacının sorumluluğunu paylaşabilmeleri konusunda bilgilendirilmelidir.
- Öğrencinin dikkatini yoğunlaştırma sorunları yaşamaması adına ileri çalışmalarda uygulama sürecinin tatil dönemi dışındaki zamanlarda planlaması önerilebilir.
- İleri çalışmalarda DEM-OKU müdahale programının etkisini belirlemek için uygulamanın haftada en az üç saat yapılacak şekilde planlanması önerilmektedir.
- Farklı yaş gruplarında, farklı cinsiyetlerde ve farklı sınıf düzeylerinde DEM-OKU müdahale programının uygulanmasına yönelik yapılacak ileri araştırmaların alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- DEM-OKU programının tek başına kullanılması ile alanyazında var olan başka stratejiler ile bir arada kullanılmasının etkililik açısından karşılaştırılmasına ilişkin araştırmaların alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Destek eğitim odalarında kullanılması için DEM-OKU programının MEB bünyesinde sınıf öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri ve diğer paydaşlar için yaygınlaştırılmasının bütünleştirme yoluyla eğitim alan öğrencilerin eğitim kalitesini artıracığı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma güçlüğüne giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı . *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty* , 35 (2) , 7-21 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/26853/282414>
- Arabacı, G. ve Ergül, C. (2021). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, (Erken görünüm)1–24.

- Baydık, B. (2006). Okuma güçlüğü olan çocukların sözcük okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(01), 29-36.
- Begeny, J. C. ve Silber, J. M. (2006). An examination of group-based treatment packages for increasing elementary-aged students' reading fluency. *Psychology in the Schools*, 43(2), 183-195.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9789944919289>
- Ceylan, M., Laçın, E. ve Çetin, E., (2018). Tekrarlı okuma yönteminin otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin okuma hatalarına ve okuma hızlarına etkisi. *International Journal of New Approaches in Special Education*, 1(1), 22-45.
- Demirtaş, Ç. P. ve Ergül, C. (2020). Düşük okuma başarısı gösteren çocuklarda okuma, sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(1), 209-239. <https://doi.org/10.30964/auebfd.479111>
- Dufva, M. Niemi, P. ve Voeten, M. J. (2001). The role of phonological memory, word recognition, and comprehension skills in reading development: From preschool to grade 2. *Reading and Writing*, 14(1-2), 91-117.
- Dündar, H, ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması, *Kırıkkale Üniversitesi*. 39(171), 361–377.
- Ege, B. (2019). *Okuma güçlüğünün giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinin etkisi* (yayımlanmamış yüksek lisan tezi). Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Bayburt
- Erbasan, Ö., ve Sağlam, A. (2020). Okuma güçlüğü olan evde eğitim öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Temel Eğitim*, 2(1), 14-25.
- Melekoğlu, M.A. ve Çakıroğlu, O. (2019). *Disleksi/özel öğrenme güçlüğü olan çocukların akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik stratejiler el kitabı* (1.baskı). www.ogrenmeguclugu.org
- Rasinski, T. V. Reutzel, D. R. Chard, D. ve Linan-Thompson, S. (2010). 13 Reading fluency. *Handbook of Reading Research*, 4, 286.
- Sağlam, Ö (2019). *Tekrarlı ve yankılayıcı okuma yöntemlerinin 3. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Siegler, R. S. (1991). *Children' s thinking*. Prentice Hall.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-470
- Sözen, N. ve Akyol, H. (2018). Rehberli okuma yöntemi: Bir eylem araştırması. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 1633-1658.
- Şahin, K. ve Melanlıoğlu, D. (2021). Okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencileri üzerine bir eylem araştırması. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 78–89. <https://doi.org/10.47770/ukmead.984535>

Üniversitelerin Öğretme-Öğrenme Merkezi İşlevleri ve Öğretim Teknolojileri Politikalarının İncelenmesi

Kerem ERMİŞ

TED Üniversitesi

kerem.ermis@tedu.edu.tr

Özet

Bu çalışmada, yükseköğretim kurumlarında yer alan Öğretme-Öğrenme Merkezi birimlerinin işlevleri ve öğretim teknolojileri politikalarına katkıda bulunması amaçlanmıştır. Öğretme-Öğrenme Merkezleri, üniversitelerde kanıt temelli ve kapsayıcı öğrenme ve öğretme uygulamalarını, eğitim programlarını ve öğretimi, topluluk oluşturmayı ve okullar, bölümler ve diğer birimlerle güçlü işbirlikleri desteklemektedir. Bir nitel araştırma yaklaşımı olan doküman incelemesiyle yürütülen bu çalışmada beş üniversitenin temaları, kategorileri ve kod frekansları analiz edilmiştir. Öğretme öğrenme merkezlerinin işlevleri, öğretim teknolojileri hizmetleri ve öğretim araçları desteği araştırma soruları eşliğinde temalar belirlenmiştir. Çalışmanın sonucunda, Öğretme-Öğrenme Merkezlerinin atölye etkinlikleri düzenleme, ders tasarlama, öğrenme modelleri örneklerini sunma, danışmanlık ve fakülte uyum programları gibi çeşitli işlevlerin bulunduğu tespit edilmiştir. Sunulan öğretim teknolojileri hizmetlerinde ise izlenice tasarım dokümanları, anket uygulamaları, ders videosu hazırlama, video konferans uygulamaları ve ekran yakalama programları eğitimi sağladığı görülmektedir. Üniversitelerde mevcut ya da kurulması planlanan öğretim öğrenme merkezlerinde bu çalışma kapsamında incelenen işlevler ve öğretim teknolojileri hizmetleri dikkate alınarak düzenlenebilir. Öğretme-Öğrenme Merkezleri, kurumdaki öğretmen ve öğrencilere atölye/seminer etkinlikleri ve çevrimiçi anket uygulamaları düzenleyebilir; izlenice tasarımına yönelik dokümanlar, çevrimiçi ders videosu tasarlama ve uzaktan öğrenme modellerine yönelik kaynaklar sunabilir ve öğretim teknolojileri kullanımında danışmanlık hizmetleri verebilir. Bu bağlamda, Türkiye'deki üniversitelerin öğretim teknolojilerini etkili kullanabilmesi için Öğretme Öğrenme Merkezlerine yönelik eğitim politikaları hazırlanmasına yardımcı olabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretme-Öğrenme merkezi, CTL, Öğretim teknolojileri, Eğitim politikaları, Doküman analizi

Analysis of Universities' Teaching-Learning Center Policies

Abstract

In this study, it is aimed to contribute to the functions and instructional technology policies of the Center for Teaching and Learning units in higher education institutions. Center for Teaching and Learning support evidence-based and inclusive learning and teaching practices, curriculum and teaching, community building, and strong collaborations with schools, departments and other bodies in universities. In this study, which was carried out with the document review method; the themes, categories and code frequencies of five universities were analyzed. The functions of teaching-learning centers, instructional technology services and teaching aids support were identified along with the research questions. As a result of the study, it has been determined that the Center for Teaching and Learning have various functions such as organizing workshop activities, designing lessons, presenting examples of learning models, counseling and faculty adaptation programs. In the instructional technology services offered, it is seen that curriculum design documents, survey applications, preparing lecture videos, video conferencing applications and screen capture programs are provided. Center for Teaching and Learning can organize workshops/seminars and online surveys for teachers and students in the institution; It can provide documents for curriculum design, resources for online course video design and distance learning models, and provide consultancy services in the use of instructional technologies. In this context, it can help universities in Turkey to prepare education policies for Center for Teaching and Learning so that they can use instructional technologies effectively.

Keywords: Center for teaching and learning, CTL, Instructional technology, Education policies, Document analysis

Giriş

Yurtdışındaki birçok üniversite, öğretim teknolojilerini kullanarak etkili ve yenilikçi öğrenme modellerini oluşturmaya yönelik ders tasarımlarının geliştirilmesi ve uygulamasını yapmaktadır. Ancak, ülkemizdeki üniversitelerde ileriye dönük gelişmeler olmasına rağmen planlı bir düzenleme görülmemektedir (Akteke Öztürk ve diğerleri, 2008). Bu amaca yönelik kurulan Öğretme-Öğrenme Merkezleri, üniversitelerde kanıt temelli ve kapsayıcı öğrenme ve öğretme uygulamalarını, eğitim programlarını ve öğretimi, topluluk oluşturmayı ve okullar, bölümler ve diğer birimlerle güçlü işbirlikleri desteklemektedir (Stanford CTL, 2021). Öğretim teknolojilerinin kapsamlı olarak incelenmesi ve planlı kullanımları üzerine birçok üniversitede öğretim-öğrenme merkezleri (CTL) kurulmaktadır (Harvard CTL, 2021; Kahraman, Çevik ve Kodan, 2011). Dolayısıyla, bu merkezlerin bağlı oldukları kurumlardaki işlevlerinden biri öğretim teknolojilerinin etkin kullanımı olmaktadır (Uzunboylu, Ekizoğlu ve Ekizoğlu, 2009). Öğretme-Öğrenme Merkezleri, öğretim teknolojileri çalışmalarıyla doğrudan ilgilenmelidir.

Öğretim Teknolojileri

Tüm dünyada teknolojinin hızla değişmesiyle birlikte eğitim ve öğretime dair yaklaşımları yeniden değerlendirmesini sağlamıştır. Öğretim teknolojileri, bireyin yaşaması beklenen önceden belirlenmiş bir amaç ile öğrenme yaşantılarında yer alacak araç ve süreçlerin öğretim tasarımı ilkeleri temelinde müdahale biçimlerinin yapılandırıldığı süreç tasarımlarıdır (Erdem, 2019). Öğretime uygun teknolojik süreçlerden yararlanarak, öğrenmeyi kolaylaştırmayı, öğretim kalitesini ve öğrenen performansını arttırmayı hedefler (Cannistraci, 2011; Richey, 2008). Bu bağlamda, en güncel araçların kullanılmasına ve öğrenenlerin ihtiyaçlarına yönelik olmasını vurgulamaktadır (Roblyer, 2003). Bilimsel araştırmalardan yararlanılarak öğretim teknolojilerini doğru kullanabilmek için öğrenme kuramları dikkate alınmalı ve hedefe yönelik ders etkinlikleri hazırlanmalıdır (Sönmez, Çavuş ve Merey, 2009; Uzunöz, Aktepe ve Gündüz, 2017). Dolayısıyla, eğitimin amaçları doğrultusunda öğretme ve öğrenmede etkili öğretim teknolojileri kullanımı kapsamında öğretmenlerin araç ve materyallerini yeniden tasarlamalarına yardımcı olacaktır (İşman, Yaratın ve Caner, 2007). Öğretim teknolojileri, yükseköğretimin her alanında işe koşulmalıdır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, yükseköğretim kapsamında yer alan Öğretme-Öğrenme Merkezlerinin (CTL) eğitim politikalarını oluşturmada yardımcı olmaktır. Yapılacak bu çalışmayla birlikte her üniversitenin CTL işlevlerini ve öğretim teknolojileri kullanım politikalarını

yürütebilmesine yönelik önerilerde bulunurken bu bağlamda ele alınacak öğretim teknolojilerini benimsemelerine önemli katkıların sunulması beklenmektedir.

Araştırma Soruları

Bu araştırmada Öğretme-Öğrenme Merkezi tanımını ortaya konması ve öğretim teknolojilerine yönelik önerilen stratejilere yer verilmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretme-Öğrenme Merkezlerinin işlevleri nelerdir?
2. Öğretme-Öğrenme Merkezlerinin öğretim teknolojileri kullanımına yönelik hizmetleri nelerdir?
3. Öğretme-Öğrenme Merkezlerinin destekledikleri öğretim araçları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, bir nitel araştırma yaklaşımı olan doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, basılı ve elektronik belgeleri araştırmanın hedefine yönelik analiz etmek ve değerlendirmek için kullanılan sistematik bir yöntemdir (Çepni, 2010; Wach, 2013). Bu dokümanlar, araştırmacının herhangi bir müdahalesi olmadan kaydedilen metinler ve görsellerden oluşmaktadır. Çalışma kapsamında kullanılan dokümanlar için çalışma grubundaki üniversitelerin internet sitelerindeki içeriklerden yararlanılmıştır.

Örneklem

Çalışma kapsamında hazırlanacak bu öneriler, sadece bir ülkedeki en seçkin üniversitelerin öğretim-öğrenme merkezleri (CTL) incelenerek oluşturulacaktır. Bu bağlamda, çalışmanın örneklemini olarak Times Higher Education kuruluşunun yayınladığı Dünyanın En İtibarlı Üniversiteleri 2021 listesinden yararlanılmıştır (THE, 2020). Sonrasında, araştırmanın zaman sınırlaması kapsamında, THE listesinde en çok üniversitesi bulunan Amerika Birleşik Devletleri'nden beş üniversite ve bu üniversitelerden birer öğretim-öğrenme merkezi seçilmiştir. Örneklem alınan bu üniversiteler, THE listesinde ilk 25'e giren Amerikan üniversiteleri olması ve CTL internet adreslerinin içerik yoğunluğu kapsamında dikkate alınmıştır. Sadece bir ülkedeki üniversitelerin CTL birimleri karşılaştırılarak homojen örneklem oluşturulması ve bu bağlamda örneklem hatalarının azaltılması hedeflenmektedir (Strauss ve Corbin, 2018).

Tablo 1*İncelemeye Alınan Öğretme-Öğrenme Merkezleriyle İlgili Verilerin Dağılımı*

THE 2021 Sıralaması	Üniversite	İncelemeye Alınan Öğretme-Öğrenme Merkezi
2	Stanford Üniversitesi	Center for Teaching and Learning
3	Harvard Üniversitesi	Derek Bok Center
17	Columbia Üniversitesi	Center for Teaching and Learning
19	Cornell Üniversitesi	Center for Teaching Innovation
22	Michigan Üniversitesi	Center for Research on Learning & Teaching

Verilerin Toplama Aracı ve Uygulamalar

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Nitel araştırmalarda doküman incelemesi diğer veri toplama yöntemleriyle kullanılabileceği gibi tek başına da olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırılması hedeflenen konu kapsamında yazılı belgelerin incelendiği bu yöntem sayesinde özellikle eğitim alanında veri kaynağı olarak kullanılabilir (Bogdan ve Biklen, 2007). Dolayısıyla, nitel araştırmalarda kullanılması gereken etkili bilgi kaynakları olan doküman incelemeleri, araştırmanın tekrar edilebilirliğini önemli ölçüde gerçekleştirmektedir (Marshall ve Rossman, 2014). Çalışma bağlamında incelenecek dokümanlar, örnekleme alınan üniversitelerin CTL birimlerinin internet sitelerinde yayınlanan temel sayfa içeriklerini kapsamaktadır. Doküman incelemesi kapsamında veri toplanacak bu içerikler ise CTL işlevlerinde en sıklıkla kullanılan kavram, en sıklıkla önerilen öğretim teknoloji aracı ve öğretim teknolojilerini içeren menü ve alt menü frekansları olarak üç aşamadan oluşacaktır.

Analiz

Dokümanların tek başına veri toplama aracı olarak kullanıldığı çalışmalarda veri analizleri dört aşamada yapılmaktadır. Bu aşamalar: (1) analizle ilişkili veriden örneklem seçme, (2) kategorilerin oluşturulması, (3) analiz birimlerinin saptanması ve (4) sayısallaştırma (Hennink, Hutter ve Bailey, 2020). Bu bağlamda, analizle ilişkili örneklem seçiminde beş CTL internet sitesindeki menü ve alt menü temel sayfaları; kategorilerin oluşturulmasında CTL işlevleri ve öğretim teknolojileri kullanımları; analizleri birimlerinin saptanmasında sözcüklerin içerikteki kullanımı ve sayısallaştırma aşamasında ise bu sözcüklerin frekans ve yüzde dağılımlarını içermektedir.

Araştırmacının Rolü

Bu çalışmadaki araştırmacının uzmanlık alanları öğretim teknolojileri kullanımı ve materyal geliştirme süreçlerini değerlendirmektir. Çalışma boyunca, Türkiye Cumhuriyeti'ndeki bir vakıf üniversitenin öğretme-öğrenme merkezindeki görevinde yer almıştır. Aynı zamanda, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi'nde doktora öğrenimine devam etmiştir.

Bulgular

Araştırma soruları doğrultusunda bulgular üç alt başlık altında sunulmuştur. Bu bağlamda, çalışma grubundaki üniversitelerin öğretme-öğrenme merkezleri ayrı ayrı incelenmiştir. Her araştırma sorusu birer tema olurken, kodlamalar sonucunda ise kategoriler belirlenmiştir. Bulguların genel şeması ise çalışmanın özet bilgisi olarak sunulmuştur.

Öğretme-Öğrenme Merkezlerinin İşlevlerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın ilk araştırma sorusu “*Öğretme-Öğrenme Merkezlerinin işlevleri nelerdir?*” şeklinde belirlenmiştir. Kodlamaların sıklıklarına göre kategoriler sıralanmıştır. Bu bağlamda, soruya yanıt bulmak üzere inceleme alanındaki her öğretme-öğrenme merkezi (CTL) birimlerinin işlevlerine yönelik sözcüklerin frekans ve yüzdeleri Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2

Öğretme-Öğrenme Merkezlerinin İşlevlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

CTL İşlevleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
Atölye etkinlikleri	16	17,97
Ders tasarlama	15	16,85
Öğrenme modelleri örnekleri	15	16,85
Danışmanlık	8	8,98
Fakülte uyum programı	6	6,74
Dönem ortası geri bildirim hazırlama	6	6,74
Seminer düzenleme	6	6,74
Mentörlük programı	6	6,74
Ders gözlemi	5	5,61
Proje destek ödeneği	3	3,37
Görüş blogları	3	3,37
Öğretim portfolyosu hazırlama	2	2,24
TOPLAM	89	100.0

Tablo 2’ye göre öğretme-öğrenme merkezlerinin işlevlerine ilişkin yapılan incelemede en yüksek frekansların atölye etkinlikleri, ders tasarlama ve öğrenme modelleri örnekleri olduğu görülmektedir. Toplam 12 kategoriden oluşmaktadır. Elde edilen ilk üç kategoriye ilişkin öğretme-öğrenme merkezlerinin işlevleri açısından genel tanım çerçevesini ifade edebilir.

Öğretme-Öğrenme Merkezlerinin Öğretim Teknolojileri Kullanımına İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu “Öğretme-Öğrenme Merkezlerinin öğretim teknolojileri kullanımına yönelik hizmetleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Kodlamaların sıklıklarına göre kategoriler sıralanmıştır. Bu bağlamda, soruya yanıt bulmak üzere inceleme alanındaki her öğretme-öğrenme merkezi (CTL) birimlerinin öğretim teknolojileri hizmetlerine yönelik sözcüklerin frekans ve yüzdeleri Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3

Öğretme-Öğrenme Merkezlerinin Öğretim Teknolojileri Hizmetlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

CTL Öğretim Teknolojileri Hizmetleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
İzlenice tasarım dokümanları	12	12,37
Anket uygulamaları	11	11,34
Ders videosu hazırlama	10	10,30
Video konferans uygulamaları	8	8,24
Ekran yakalama programları	7	7,21
Tartışma (forum) platformları	7	7,21
Öğrenme yönetim sistemi desteği	5	5,15
Değerlendirme platformları	4	4,12
Dosya saklama ve paylaşma platformları	4	4,12
Sunum uygulamaları	4	4,12
Çevrimiçi yazma platformları	2	2,06
İşbirlikli çalışma platformları	2	2,06
Çevrimiçi içerik paylaşım platformları	2	2,06
Donanım desteği	2	2,06
Bilgi kartı uygulamaları	2	2,06
Çoklu ortam içerik paylaşım platformları	2	2,06
Çevrimiçi dipnot paylaşım platformları	2	2,06
Web kurulum hizmetleri	1	1,03
Veri saklama platformları	1	1,03
Veri görselleştirme platformları	1	1,03
Metin ve ses paylaşım platformları	1	1,03
Etkileşimli video oluşturma platformları	1	1,03
Video yayınlama platformları	1	1,03
Dijital portfolyo platformları	1	1,03
Çevrimiçi bilgi yarışmaları	1	1,03
Harita planlama uygulamaları	1	1,03
İntihal tespit uygulamaları	1	1,03
Podcast uygulamaları	1	1,03
TOPLAM	97	100.0

Tablo 3’e göre öğretme-öğrenme merkezlerinin öğretim teknolojileri hizmetlerine ilişkin yapılan incelemede en yüksek frekansların izlenice tasarım dokümanları, anket uygulamaları ve ders videosu hazırlama hizmetleri olduğu görülmektedir. Toplam 28 kategoriden oluşmaktadır.

Elde edilen ilk üç kategoriye ilişkin öğretme-öğrenme merkezlerinin öğretim teknolojileri hizmetleri açısından genel çerçevesini ifade edebilir.

Öğretme-Öğrenme Merkezlerinin Destekledikleri Öğretim Araçlarına İlişkin Bulgular

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusu “*Öğretme-Öğrenme Merkezlerinin destekledikleri öğretim araçları nelerdir?*” şeklinde belirlenmiş; incelenen öğretim araçlarının, araştırma zaman sınırlılığı kapsamında özet bilgi sunması açısından en az iki öğretme öğrenme merkezinde desteklenenleri tabloya yansıtılmıştır. Kodlamaların sıklıklarına göre kategoriler sıralanmıştır. Bu bağlamda, soruya yanıt bulmak üzere inceleme alanındaki her öğretme-öğrenme merkezi (CTL) birimlerinin destekledikleri öğretim araçlarına yönelik sözcüklerin frekans ve yüzdeleri Tablo 4’te sunulmaktadır.

Tablo 4

Öğretme-Öğrenme Merkezlerinin Destekledikleri Öğretim Araçlarına İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımı

CTL Öğretim Araçları	Frekans (f)	Yüzde (%)
Canvas	5	15,625
PollEverywhere	4	12,5
Panopto	3	9,375
Qualtrics	3	9,375
Ed Discussion	3	9,375
Zoom	3	9,375
Gradescope	3	9,375
EdBlogs	2	6,25
iClicker	2	6,25
Slack	2	6,25
Box	2	6,25
TOPLAM	32	100.0

Tablo 4’e göre öğretme-öğrenme merkezlerinin destekledikleri öğretim araçlarına ilişkin yapılan incelemede en yüksek frekansa sahip kategorinin bir öğretim yönetim sistemi (ÖYS) olan Canvas ile bir anket uygulaması olan PollEverywhere olduğu görülmektedir. Ayrıca, sonraki öğretim araçları incelendiğinde ise öğretme-öğrenme merkezlerinin genel kapsamda çevrimiçi öğretim teknoloji araçlarını kullandıkları şeklinde ifade edebilir. Toplam 11

kategoriden oluşmaktadır. Araştırma sorularından elde edilen bulguların genel şeması Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1

Öğretme Öğrenme Merkezi Genel Şeması



Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Çalışmanın ilk araştırma sorusu olan öğretme öğrenme merkezlerinin işlevlerinden elde edilen inceleme sonuçlarına göre toplam 12 kategoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler incelendiğinde, neredeyse aynı frekansa sahip üç öğretme öğrenme merkezi işlevi dikkat çekmiştir. Bunlar; atölye etkinlikleri, ders tasarlama ve öğrenme modelleri örnekleridir. İncelenen öğretme öğrenme merkezleri; atölye etkinliklerini, ders tasarlama ve ders tasarlama öğrenme modelleri olmak üzere birçok alanda (örneğin; öğretim araçları kullanımı) düzenlemektedir. Uzunboylu, Ekizoğlu ve Ekizoğlu (2009), öğretme öğrenme merkezlerinin işlevlerine dair yaptıkları araştırma sonuçlarına göre öğretme-öğrenme merkezlerinin çalışma alanıyla ilgili toplantılar düzenlemesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu olan öğretme öğrenme merkezlerinin öğretim teknolojileri kullanımına yönelik hizmetlerinden elde edilen inceleme sonuçlarına göre toplam 28 kategoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler, öğretim teknoloji hizmetlerinin çeşitliliğini önemli kılmaktadır. Ayrıca, önceki araştırma sorusunda olduğu gibi bu sorudaki frekans yakınlıkları aynı bağlam üzerinde değerlendirilebilir. Örneğin, izlençe tasarımına yönelik hazırlanan dokümanları ve ders videosu hazırlama örnekleri, öğretim teknolojileri hizmetleri kapsamını yansıtmaktadır. Bu bağlamda, ders tasarımına yönelik kullanılan öğretim teknoloji

hizmetleri sırasıyla anket, çevrimiçi konferans, ekran yakalama ve tartışma (forum) uygulamaları olmaktadır. Yükseköğretim kurumlarına öğretim teknolojileri hizmetleri bağlamında görevlendirilen öğretme öğrenme merkezleri, öğretmenler ve öğrencilerin etkili kullanabilmesini ve derslere uyarlanmasında önemli katkılarda bulunmaktadır (Çevik, Gürel Köybaşı, Gürbüz ve Çağıltay, 2010).

Çalışmanın üçüncü ve son araştırma sorusu olan öğretme öğrenme merkezlerinin destekledikleri öğretim araçlarından elde edilen inceleme sonuçları 11 kategoriden oluşmaktadır. Sadece bu sorunun analizi için birden fazla kullanılan öğretim araçları değerlendirilmeye alınmıştır. Dolayısıyla, en kısa sürede bilgiye ulaşmak için özet bilgi olarak yansıtılmıştır (Ergün, Kubat, Çağıl ve Cesur, 2013). Bu bağlamda, öğretme öğrenme merkezlerinin en çok destekledikleri öğretim aracı bir öğrenme yönetim sistemi olan Canvas ile anket uygulaması PollEverywhere olmuştur. İncelemede öne çıkan bir diğer sonuç ise anket ve tartışma (forum) uygulamalarının diğer öğretim araçlarına kıyasla daha fazla kullandığını göstermektedir. Dolayısıyla, ikinci araştırma sorusunda görülen öğretim teknoloji hizmetlerindeki sonuçları desteklemektedir.

Sonuç

Bu çalışmada, yükseköğretim kurumlarında yer alan öğretme-öğrenme merkezi birimlerinin eğitim politikalarına katkıda bulunması amaçlanmıştır. Bu kapsamda, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki THE 2021 listesinde ilk 25'e giren beş üniversitenin öğretme öğrenme merkezleri (CTL) incelenmiştir. Ardından, CTL işlevleri, öğretim teknolojileri hizmetleri ve öğretim araçları desteği araştırma soruları eşliğinde temalar belirlenmiştir. Doküman incelemesi yöntemiyle yürütülen bu çalışmada beş üniversitenin ortak kategorileri ve kod frekansları analiz edilmiştir. Bu bağlamda, öğretme öğrenme merkezleri hakkında çeşitli önerilerin oluşmasını sağlamıştır.

Öneriler

Üniversitelerde mevcut ya da kurulması planlanan öğretme öğrenme merkezlerinde bu çalışma kapsamında incelenen işlevler ve öğretim teknolojileri hizmetleri dikkate alınarak düzenlenebilir. Öğretme öğrenme merkezleri, kurumdaki öğretmen ve öğrencilere atölye etkinlikleri ve anket uygulamaları düzenleyebilir; izlenice tasarım dokümanları, ders tasarlama, ders videosu oluşturma ve öğrenme modellerine yönelik kaynaklar sunabilir ve öğretim teknolojileri kullanımında hizmetler verebilir. Bu bağlamda, Türkiye'deki üniversitelerin öğretim teknolojilerini etkili kullanabilmesi için öğretme öğrenme merkezlerine yönelik eğitim politikaları hazırlanabilir.

Kaynakça

- Akteke Öztürk, B., Arı, F., Kubuş, O., Gürbüz, T. ve Çağıltay, K. (2008). Öğretim teknolojileri destek ofisleri ve üniversitedeki rolleri. *Akademik Bilişim Bildiri Kitapçığı*, 101.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Research for education: An introduction to theories and methods*. New York: Pearson.
- Cannistraci, L. (2011). The value of instructional technology in a K-12 district. *Distance Learning*, 8(1), 9.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*, 5. Baskı. Trabzon
- Çevik, R., Gürel Köybaşı, N. A., Gürbüz, T. ve Çağıltay, K. (2010). *Orta Doğu Teknik Üniversitesi Öğretim Üyelerinin Etkili Öğretim Seminerleri Hakkındaki Görüşleri*, 3rd International Computer and Instructional Technologies Symposium (ICITS 2009), Trabzon, Türkiye, 7 - 09 Ekim 2009, ss.255-257
- Ergün, K., Kubat, C., Çağıl, G. ve Cesur, R. (2013). İnternet ortamındaki tüketici yorumlarından özet bilgi çıkarımı. *Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 33-40.
- Erdem, M. (2019). *Yeniden öğretmeyi öğrenmek*. Pegem Akademi, Ankara.
- Harvard (2021, Ekim). *The Derek Bok Center*. <https://bokcenter.harvard.edu/home> adresinden 15.06.2022 tarihinde elde edildi.
- Hennink, M., Hutter, I. ve Bailey, A. (2020). *Qualitative research methods*. Sage.
- İşman, A., Yaratın, H. ve Caner, H. (2007). How Technology Is Integrated into Science Education in a Developing Country: North Cyprus Case. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 6(3), 54-60.
- Kahraman, S., Çevik, C. ve Kodan, H. (2011). Investigation of university students' attitude toward the use of PowerPoint according to some variables. *Procedia Computer Science*, 3, 1341-1347.
- Marshall, C. ve Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage publications.
- Richey, R. C. (2008). Reflections on the 2008 AECT definitions of the field. *TechTrends*. 52(1), 24-25.
- Roblyer, M. D. (2003) *Integrating Educational Technology into Teaching*. Third Edition. Merrill, an imprint of Prentice Hall.
- Sönmez, Ö.F., Çavuş, H. ve Merey, Z. (2009). Coğrafya öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal kullanma düzeyleri. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 213-228.
- Stanford (2021, Ekim). *Center for Teaching and Learning*. <https://ctl.stanford.edu/> adresinden 15.06.2022 tarihinde elde edildi.
- Strauss, A. ve Corbin, J. (2014). *Basics Of Qualitative Research Techniques*. New York: Sage Publications.

Times Higher Education (2020). *World University Ranking 2021*.

https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2021/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats adresinden 15.06.2022 tarihinde elde edildi.

Uzunboylu, H., Ekizoğlu, N. ve Ekizoğlu, A. (2009). Eğitim teknolojileri merkezlerinin işlevlerine ilişkin eğitimcilerin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 159-173.

Uzunöz, A., Aktepe, V. ve Gündüz, M. (2017). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinin, mesleki açıdan kazandırdıklarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri: Nitel bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 317-339.

Wach, E. (2013). *Learning about qualitative document analysis*.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Sinema Filmlerinin Öğretimsel Değerine Yönelik Alguların İncelenmesi: Bir Metafor Çalışması

M. Emir RÜZGAR

Aksaray Üniversitesi

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6372-1233>

memirruzgar@aksaray.edu.tr

Özet

Problem Durumu ve Amaç: Sinema filmlerinin insan yaşamının üzerinde yadsınmaz bir etkisi olduğu bilinmektedir. Filmlerin insan yaşamını etkilediği alanlardan biri de kuşkusuz eğitimidir. Bu doğrultuda sinema filmlerinin öğretimsel değeri alanyazında sıklıkla incelenen bir araştırma konusu haline gelmiştir. Bu araştırmanın temel amacı, sinema filmlerinin öğretimsel değerine yönelik eğitsel paydaşların algularını metaforlar yoluyla çözümlemektir. **Yöntem:** Araştırmada temel nitel yaklaşım uygulanarak metaforlar kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcı grubunu; öğretmen adayları, öğretmenler ve öğretim üyeleri olmak üzere üç eğitsel paydaş grubu oluşturmuştur. Gönüllülük ilkesi esas alınarak 84 öğretmen adayı, 23 öğretmen ve 38 öğretim üyesi olmak üzere 145 eğitimciden çevrimiçi yolla veri toplanmıştır. Katılımcılar ‘Sinema filmleri ... gibidir çünkü ...’ tümcesinde üç nokta ile boş bırakılan yerleri uygun gördükleri metafor ve bu metafora yönelik açıklamayla doldurmuştur. Katılımcıların verdikleri yanıtlar içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. **Bulgular:** Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sinema filmlerine yönelik metaforlarının incelenmesi sonucunda “Öğretici bir Araç Olarak Sinema Filmleri,” “Geniş Bir Bilgi Kaynağı Olarak Sinema Filmleri,” “Eğlendirerek Öğreten Bir Araç Olarak Sinema Filmleri” ve “Kalcılığın Arttırarak Bir Etken Olarak Sinema Filmleri” temaları belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin sinema filmlerine yönelik metaforlarının çözümlemesi neticesinde “Yol Gösterici Olarak Sinema Filmleri,” “Hayali Bir Unsur Olarak Sinema Filmleri,” “Öğretici Bir Araç Olarak Sinema Filmleri” ve “Bakış Açısını Genişleten Bir Unsur Olarak Sinema Filmleri” temaları oluşturulmuştur. Öğretim üyelerinin metaforlarından ise “Yol Gösterici Olarak Sinema Filmleri,” “Öğretici Materyal Olarak Sinema Filmleri” ve “Kullanımına Dikkat Edilmesi Gereken Bir Araç Olarak Sinema Filmleri” temaları tespit edilmiştir. **İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler:** Gerçek öğretim ortamlarında filmlerin kullanımının nasıl sonuçlar vereceğini görmek amacıyla filmlerin öğretim materyali olarak kullanıldığı deneysel araştırmalar gerçekleştirilmesi önerilmiştir. Filmlerin öğretimsel kullanımına yönelik öğretmen ve öğretim üyelerine hizmet içi eğitim programları düzenlenmesine ve öğretmen yetiştirme programlarına bu konuda dersler eklenmesine salık verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim materyali, Sanat, Öğretim, Öğretmen, Öğretim üyeleri, Öğretmen adayı.

An Investigation of Instructional Values of Cinema Films: A Metaphor Study

Abstract

Purpose: Cinema films have an undeniable effect on various aspects of human life. The field of education is, without a doubt, one of these aspects. For this reason, educational use of cinema films has become an important area of investigation for educational researchers. The primary purpose of this study was to examine perceptions of educators on instructional value of cinema films through metaphors. **Method:** By utilizing a qualitative approach, this study employed metaphors to understand educators’ perceptions of cinema films. Participants of the study included three types of educators, namely teachers, faculty at schools of education and preservice teachers. Participants were 84 teacher candidates, 23 teachers and 38 faculty, a total of 145 educators who volunteered to participate in the study. Participants filled the blanks in the sentence ‘Cinema films are ... because ...’ with a metaphor and their explanation of it. The study analyzed their responses by using content analysis. **Findings:** An analysis of teacher candidates’ metaphors about cinema films yielded these themes: “Films as Instructive Material,” “Films as a Vast Source of Knowledge,” “Films as a Mean that both Entertain and Teach” and “Films as a Mean to Improve Retention.” Teachers’ metaphors were coded under following themes: “Films as Guides-Role Models,” “Films as Illusion,” “Films as Instructive Material” and “Films as Broadening One’s Perspective.” Lastly, metaphors of faculty constituted such themes as “Films as Guides-Role Models,” “Films as Instructive

Material,” “Films as a Material that Requires Care.” *Implications for Research and Practice*: The study suggested that future research conducts experimental studies in order to explore what type of results actual use of cinema films in real learning environments might yield. The study also recommends that in-service programs are carried out for faculty and teachers while there could be courses on educational use of films for teacher candidates in teacher education programs.

Keywords: *Instructional material, Art, Teaching, Teachers, Faculty, Preservice teachers.*

Giriş

Eğitimcilerin sınıf ortamlarında kullanarak öğrenci erişimi ve gelişimine katkı sağlayabileceği materyal ve kaynaklar geçmişten günümüze artmış ve çeşitlilik göstermiştir. Bu kaynaklardan biri de güzel sanatlardan kabul edilen sinema filmleridir. Filmlerin giderek artan bir şekilde öğretim etkinliklerinde yer alması nedeniyle sinema filmlerinin öğretimsel değeri eğitim bilimleri alanyazınında sıklıkla incelenen bir araştırma konusu haline gelmiştir (Korkmaz, 2017; Takmaz, Yılmaz ve Kalpaklı, 2018; Yakar, 2013). Öğrenci erişimi ve gelişimine katkı sağlayacak türden filmlerin sınıf ortamında öğretimsel bir araç yahut materyal olarak kullanımı ise eğitimcilerin filmlere yönelik algılarına bağlıdır zira filmleri öğretimsel materyal olarak görmeyen bir öğretmenin onları etkili bir şekilde sınıfta uygulayamaması kaçınılmaz bir sonuçtur.

Eğitsel süreçlerin farklı boyutlarını eğitsel paydaşların bu süreçlere yönelik metaforları doğrultusunda inceleyen araştırmaların sayısında gözle görülür bir artış olmuştur (Ekici, 2016; Öztürk, 2007). Bu tür araştırmalar, eğitsel öğelere yönelik eğitim sürecinin içinde yer alan aktörlerin bakış açılarını metaforlar yoluyla inceleyerek eğitime ilişkin kavramların daha iyi anlaşılmasını sağlar. Dolayısıyla bu tür araştırmaların sınıflarda öğrencileri sunulan eğitim-öğretim hizmetlerinin niteliğinin artırılmasına katkı sağlayacağı öne sürülebilir. Bu araştırma, öğretmenleri yetiştiren öğretim üyelerinin, eğitim pratiğinin günlük bazda birebir uygulayıcısı olan öğretmenlerin ve geleceğin öğretmenleri olacak eğitim fakültesi öğrencisi öğretmen adaylarının filmlere yönelik bakış açılarını onların sinema filmlerine yönelik metaforları aracılığıyla inceleyerek filmlerin birer öğretimsel araç ve materyal olarak kullanımına dolaylı olarak katkı sağlama potansiyeli taşımaktadır.

Değinildiği üzere eğitim bilimleri alanyazınında sinema filmlerinin eğitimsel-öğretimsel değerine yönelik ilgide büyük bir artış olmuştur. Ayrıca metafor çalışmaları yoluyla eğitim sürecinin farklı öğeleri de ele alınmaya başlamıştır. Ancak bu araştırma için gerçekleştirilen alanyazın taraması sonucunda sinema filmlerinin öğretimsel değerini metaforlar yoluyla inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırmanın Amacı ve Soruları

Bu çerçevede araştırmanın temel amacı, sinema filmlerinin öğretimsel değerine yönelik eğitsel paydaşların (öğretim üyeleri, öğretmenler ve öğretmen adayları) algılarını metaforlar yoluyla çözümlenektir. Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sinema filmlerinin öğretimsel kullanımlarına yönelik metaforları nelerdir?
2. Halihazırda okullarda çalışan öğretmenlerin sinema filmlerinin öğretimsel kullanımlarına yönelik metaforları nelerdir?
3. Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinin sinema filmlerinin öğretimsel kullanımlarına yönelik metaforları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Nitel yapıdaki bu çalışmada araştırma amacına ulaşmak ve araştırma sorularını yanıtlamak için metaforlar kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda metaforlar incelenen deneyimlerin daha derinden anlaşılabilmesini sağlar (Carpenter, 2008). Ayrıca Carpenter'ın (2008) özetlediğine göre metaforlar, incelenen olguyla ilgili karmaşık gerçeklikleri açıklamada ve olgunun daha önceden ele alınmamış boyutlarını belirlemede araştırmacıya katkı sağlar. Değinilen özellikleri doğrultusunda metaforların bu araştırmada kullanımının sinema filmlerinin öğretimsel kullanımının farklı eğitim paydaşlarınca nasıl algıladığını daha derinden öğrenmeye katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcı grubunu; öğretmen adayları, öğretmenler ve öğretim üyeleri olmak üzere üç eğitsel paydaş grubu oluşturmuştur. Katılımcı grup, kolay örnekleme yöntemiyle gönüllülük ilkesi esas alınarak oluşturulmuştur (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Kolay örneklemede araştırmacı, araştırmaya katılmaya gönüllü olan herkesi örnekleme dahil eder. Katılımcı grubu oluşturma işlemi araştırmacı yeteri sayıda bireye ulaştığına ikna olana kadar devam eder. Bu doğrultuda eğitim fakültesi öğrencileri, öğretmenler ve eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri araştırmaya katılmaya davet edilmiş ve bunlar arasından gönüllü olarak araştırma formunu dolduranlar katılımcı grubunu teşkil etmiştir. Bu bağlamda katılımcılar; araştırmaya davet edilen öğretim üyeleri, öğretmen ve öğretmen adaylarından gönüllü olarak araştırma formunu dolduranlardan oluşmuştur. Katılımcı grubu, 84 öğretmen

adayı (%57.9), 23 öğretmen (%15.9) ve 38 öğretim üyesi (%26.2) olmak üzere 145 eğitim paydaşından oluşmuştur. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1*Katılımcılara İlişkin Betimleyici Bilgiler*

	n	Yüzde (%)	Yaş (\bar{x})
ÖĞRETMEN			
<i>Cinsiyet</i>			
Kadın	15	65.2	
Erkek	8	34.8	
<i>Dal</i>			
Özel Eğitim	4	17.4	
Türkçe	3	13	
Türk Dili ve Edebiyatı	2	8.7	
Matematik	2	8.7	
Felsefe Grubu Öğretmeni	2	8.7	
Kimya	2	8.7	
Sınıf Öğretmenliği	1	4.3	
İngilizce	1	4.3	35.7
Fen Bilgisi	1	4.3	
Görsel Sanatlar	1	4.3	
Muhasebe ve Finansman	1	4.3	
Hasta Bakım	1	4.3	
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1	4.3	
Belirtilmemiş	1	4.3	
<i>Mesleki Kıdem</i>			
1-3 yıl	2	8.7	
4-6 yıl	3	13	
7-10 yıl	7	30.4	
10+ yıl	11	47.8	
TOPLAM	23	15.9	
ÖĞRETİM ÜYESİ			
Kadın	13	34.2	
Erkek	25	65.8	
<i>Unvan</i>			
Profesör	3	7.9	
Doçent	11	28.9	
Doktor Öğretim Üyesi	13	34.2	
Öğretim Görevlisi	2	5.3	39.2
Araştırma Görevlisi	9	23.7	
<i>Mesleki Kıdem</i>			
1-3 yıl	4	10.5	
4-6 yıl	5	13.2	
7-10 yıl	8	21.1	
10+ yıl	21	55.3	
TOPLAM	38	26.2	

ÖĞRETMEN ADAYI		
Cinsiyet		
Kadın	55	65.5
Erkek	29	34.5
Bölümü		
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	20	23.8
Okul Öncesi Öğretmenliği	18	21.4
Özel Eğitim Öğretmenliği	13	15.5
Fen Bilgisi Öğretmenliği	9	10.7
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	7	8.3
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	5	6
Sınıf Öğretmenliği	4	4.8
Türkçe Öğretmenliği	3	3.6
Müzik Öğretmenliği	2	2.4
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü	1	1.2
Resim-İş Öğretmenliği	1	1.2
İngilizce Öğretmenliği	1	1.2
Sınıf		
1. sınıf	11	13.1
2. sınıf	59	70.2
3. sınıf	11	13.1
4. sınıf	3	3.6
TOPLAM	84	57.9
GENEL TOPLAM	145	100

21.44

Toplanan verilerin öncül incelenmesi sonucunda 15 öğretmen adayının, altı öğretmenin ve altı öğretim üyesi olmak üzere 27 katılımcının araştırma sorusuna metafor dışında yanıt verdikleri görüldüğünden bu katılımcıların yanıtları veri setinden çıkarılmıştır. Böylece toplamda 69 öğretmen adayı (%58.5), 17 öğretmen (%14.4) ve 32 öğretim üyesi (%27.1) olmak üzere 118 katılımcıdan oluşan veri seti analiz edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Metafor araştırmalarında veriler yüz yüze veya çevrimiçi yolla toplanabilir. Halihazırda devam eden salgın süreci dikkate alınarak bu araştırmada veriler çevrimiçi yollarla toplanmıştır. Bu amaçla veri toplama aracı olarak Google Form aracılığıyla bir veri formu oluşturulmuştur. Bu formun ilk sayfasında katılımcılara araştırma ile ilgili bilgi verilmekte ve araştırmaya gönüllü bir şekilde katılmayı kabul edip etmedikleri sorulmuştur. Ardından katılmayı kabul eden katılımcılara öğretim üyesi, öğretmen, öğrenci seçeneklerinden birini seçmelerini sağlayan bir soru yöneltilmiştir. Bu seçimi takiben katılımcılara cinsiyet, yaş, branş, bölüm gibi analiz gücünü artıracak demografik sorular sorulmuştur. Sorulan ardından katılımcılardan şu tümceyi tamamlamaları istenmiştir: ‘Sinema filmleri ... gibidir çünkü ...’ Bu tümcede üç nokta ile boş bırakılan yerleri katılımcıların uygun gördükleri ifadelerle doldurmalarıyla veri toplama süreci sona ermiştir.

Veriler toplandıktan sonra katılımcıların verdikleri yanıtlar içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde öncelikle her bir eğitsel paydaş grubu için benzerlik ve yakınlıklarına göre metaforlar gruplandırılarak temalar oluşturulmuştur. Bu sayede eğitsel paydaşların sinema filmlerinin öğretimsel değerine yönelik algıları veriden çıkarılan temalar aracılığıyla belirlenmiştir.

Etik Hususlar

Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için gerekli izin, araştırmacının bağlı bulunduğu üniversitenin İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 25.04.2022 tarihinde 2022/02-08 protokol numarasıyla temin edilmiştir. Ayrıca yalnızca gönüllü olan katılımcılar araştırmada yer almıştır. Katılımcıların talep etmeleri durumunda araştırmadan veri toplama süreci veya sonrasında çekilebilecekleri açıklanmıştır.

Bulgular

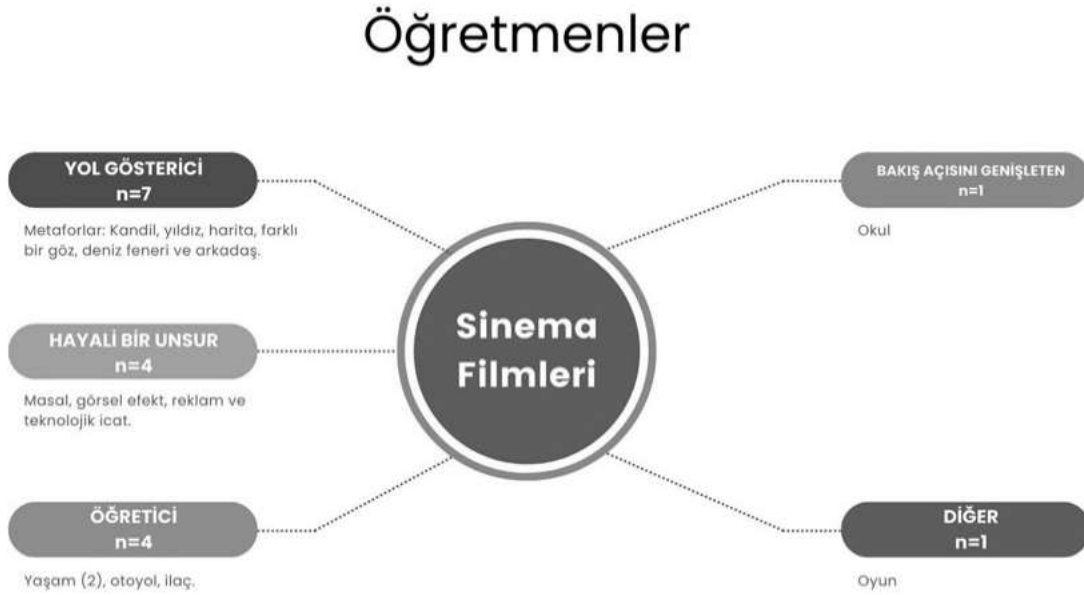
Sinema filmlerinin öğretimsel değerine yönelik eğitim fakültesi öğretim üyelerinin, etkin görevde bulunan öğretmenlerin ve eğitim fakültelerinde öğretim gören öğretmen adaylarının algılarını metaforlar yoluyla çözümlenmeyi amaçlayan bu çalışmada her bir eğitsel paydaş grubunun ürettiği metaforlar ve bu metaforlara yönelik temalar farklı başlık ve alt başlıklarda sunulmuştur.

Öğretmenlerin Sinema Filmlerinin Öğretimsel Değerine Yönelik Metaforları ve Temalar

Öğretmenlerin sinema filmlerinin öğretimsel değerine yönelik ürettikleri metaforlar incelendiğinde bunların yol gösterici, hayali bir unsur, öğretici, bakış açısını genişleten bir araç ve diğer olmak üzere beş temaya ayrılabilceği belirlenmiştir (bkz. Şekil 1). Öğretmenlerin filmlerin özellikle rehber işlevine vurgu yaptığı söylenebilir. Bu bakış açısında filmler öğrencilerin izleyerek kendi davranışlarını filmlerde gördükleri durum ve karakterlere göre düzenledikleri öğretmenlerin ürettikleri metaforlar doğrultusunda çıkarılabilir.

Şekil 1

Öğretmenlerin Sinema Filmlerinin Öğretimsel Değerine Yönelik Ürettikleri Metaforlar ve Bu Metaforlar Doğrultusunda Oluşturulan Temalar



Öğretmenlerin Şekil 1’de belirtilen metaforlarına yönelik açıklamaları Tablo 2’de sunulmuştur. Ayrıca Tablo 2’de metaforlardan üretilen temalara ve temalar altındaki metafor frekanslarına da yer verilmiştir. Belirlenen temalar öğretmenlerin filmlerin öğretimsel boyutlarına yönelik bakış açılarını incelemeye temel teşkil ettiği düşünülmektedir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Ürettikleri Metaforlar ve Açıklamaları.

Tema	n	Metafor	Açıklama(lar)
Yol gösterici	7	Kandil	ışık verir
		Yıldız	gece yolumuzu aydınlatırlar
		Harita	gidilecek en kısa yolu gösterir
		Farklı bir göz	insanların eğitimde göremediği hataları, doğruları, eksikleri görmesini sağlar
		Güneş	her gün bambaşka ufuklardan seyredebilirsiniz
		Deniz feneri	kişinin hissetmek istediği duygulara yaklaştırır
		Arkadaş	iyi kötü örnekleri taşır
Hayali bir unsur	4	Masal	gerçek olmayan olaylar olabilir

		Görsel efekt	görmek istediği dünyayı arar
		Reklam	gerçek yaşamla kurgulanan senaryoları hayatın gerçekliği ile uyuşmamaktadır.
		Teknolojik icat	hayal ürünüdür.
		Yaşam (2)	yaşamı anlayabilirler
			kişi kendinden bir şeyler bulur
Öğretici	4	İlaç	sizin anlatamadığınız bilgiyi hemen öğrenciye kazandırır
		Otoyol	hedefe rahat ulaştırır
Bakış açısını genişleten	1	Okul	insanların hayata bakış açısını genişletir
Diğer	1	Keyif alınan bir oyun gibidir	izlemekten keyif alıyorum

Tablo 2’de sıralandığı üzere araştırmada yer alan öğretmenlerin sinema filmlerinin öğretimsel değerine yönelik geliştirdikleri temalar ‘yol gösterici’ (n=7), ‘hayali bir unsur’ (n=4), ‘öğretici’ (n=4), ‘bakış açısını genişleten bir araç’ (n=1) ve ‘diğer’ (n=1) olmak üzere beş tema altında incelenebilir. Yol gösterici temasında öğretmenler filmlerin hatalarını görme, bir amaca ulaşmak için kullanılacak en kısa yolun farkına varma, hissedilmek istenen duyguya yaklaştırma gibi işlevlerine dikkat çekmiştir. Bu hususta en önemli nokta, öğretmenlerin filmlerin öğrencilere rol model olma ve yol gösterme iş görüsünü yerine getirdiğini düşünmeleridir. Nitekim öğretmenlerin dile getirdiği kandil, yıldız, harita, güneş ve deniz feneri gibi metaforlar bu vurguya dikkat çekmektedir.

Öğretmenler ayrıca metaforları aracılığıyla sinema filmlerinin hayali bir unsur olduğuna da değinmiştir. Bu tema altında yer alan masal, görsel efekt, reklam ve teknolojik icat metaforları, öğretmenlerin filmlerin gerçek olmadığı ve bu nedenle dikkatle yaklaşılması hususuna parmak bastıkları söylenebilir. Bu metaforların açıklamalarına bakıldığında öğretmenlerin kullandığı ‘gerçek olmayan olaylar olabilir,’ ‘görmek istediği dünyayı arar,’ ‘gerçek yaşamla kurgulanan senaryoları hayatın gerçekliği ile uyuşmamaktadır’ ve ‘hayal ürünüdür’ gibi ifadeler öğretmenlerin filmlerin gerçek olmadığına yönelik vurgularının göstergesi olarak düşünülebilir.

Öğretici teması altında öğretmenler, filmlerin öğrencilere bilgi, beceri ve davranış kazandırmada etkili ve yararlı olduğu düşüncesine sahip olduğunu düşündükleri görülmektedir. Nitekim bu temada yer alan ilaç metaforu ve buna yönelik ‘sizin anlatamadığınız bilgiyi hemen

öğrenciye kazandırır' açıklaması bu durumu örneklendirir niteliktedir. Benzer şekilde sinema filmlerinin bir otoyol olarak ifade edilmesi ve amaca kolaylıkla ulaştıracağı vurgulanmış olması da filmlerin öğretici rolünün öğretmenlerce tanındığını göstermektedir. Ayrıca sinema filmlerinin öğrencilerin bakış açısını genişletebileceği de öğretmenlerce dile getirilmiştir. Nitekim bir öğretmen katılımcı sinema filmlerini okul metaforuyla nitelmiş ve ardından filmlerin tıpkı okullar gibi öğrencilerin bakış açısını genişletebileceğini ifade etmiştir.

Öğretim Üyelerinin Sinema Filmlerinin Öğretimsel Değerine Yönelik Metaforları ve Temalar

Öğretim üyelerinin sinema filmlerinin öğretimsel değerine yönelik metaforlarından 'yol gösterici', 'öğretici', 'dikkat edilmesi gereken bir araç' ve 'diğer' temaları çıkarılmıştır (bkz. Şekil 2). Öğretim üyelerinin öğretmenlere benzer şekilde filmlerin rol model işlevi gördüğünü düşündükleri ve aynı şekilde filmlerin öğretici rolünün var olduğuna inandıkları öne sürülebilir. Ayrıca öğretim üyeleri filmlerin optimal biçimde kullanılması, diğer bir deyişle, filmlerin öğretimsel kullanımında dikkatli olunması gerektiğine vurgu yaptıkları da söylenebilir.

Şekil 2

Öğretim Üyelerinin Sinema Filmlerinin Öğretimsel Değerine Yönelik Ürettikleri Metaforlar ve Bu Metaforlar Doğrultusunda Oluşturulan Temalar



Öğretim üyelerinin Şekil 2'de belirtilen metaforlarına yönelik açıklamaları Tablo 3'de verilmektedir. Benzer şekilde Tablo 3'te metaforlardan çıkarılan temalar ve temalarda yer alan metafor frekansları bulunmaktadır. Belirlenen temaların öğretim üyelerinin filmlerin öğretimsel boyutlarına yönelik bakış açılarını ele almada önemli olduğu iddia edilebilir.

Tablo 3

Öğretim Üyelerinin Sinema Filmlerine Yönelik Metafor ve Açıklamaları.

Tema	n	Metafor	Açıklama(lar)
Yol gösterici	13	Yaşam (2)	hep hayattan bir şeyler bulunur çoğu yerinde kendini bulursun
		Hazine (2)	anlamına erişebilmek için derine inmek gerekir. çok farklı perspektiflerden olgulara bakmayı gösterirler.
		Özlü söz	yaşamınıza mutlaka dokunurlar
		Kutup yıldızı	Adeta yol gösterir
		Kuyu	İhtiyaç duyduğun her şeyi bulabilirsin
		Geleceğin habercisi	Filmler gelecek hakkında ön bilgiler sunar
		Harita	belirli davranışların (haritalardaki yönlerin) belirli sonuçları (haritalardaki lokasyonlar) olduğunu gösterirler.
		Rehber	neye ulaşacağımızı etkili bir şekilde gösterir
		Aynaya bakmak	kendi eğitim süreçlerimi gözden geçirme, eğitim uygulamalarımı değerlendirme imkanı sağlar.
		Deniz feneri	ışığı ile yol gösterir.
Öğretici	10	Kapı	pedagojik açıdan eğitim dünyasına bir giriş sağlar.
		Ayna (3)	öğrencinin öğrendiklerini yansıttığı bir araçtır, bilgi düzeyi farkındalık düzeyi fazla ise ayna gibi filmler öğrenciye o kuramsal öğrendiklerini uygulamalı şekilde yansıtır. gerçek yaşamdan ya da kurgusal durumların yansıtıldığı ve eğitsel etkinliklerin bizim dışımızda bir gerçeklik ortamında var olduğu bir öğrenme fırsatı sağlarlar.
		Materyal (2)	öğretim amaçlarına ulaşmayı sağlar

			öğretim sürecinde somutlaştırma için kullanılabilir.
	Fırsat		düşündürme becerisi kazandırır
	Kurtarıcı		soru cevap, düz anlatım gibi geleneksel öğretim tekniklerinin yakınsayamadığı duygularımızı kurtarıp duyuşsal alanımıza parıldar.
	Öğretmen		sizi olduğunuz yerden çok daha ilerilere taşır.
	Örnek olay		yaşanan durumların benzerleri burada canlandırılarak öğrencinin konuyu daha net anlaması sağlanır.
	Işık		öğrencinin anlayamadığı konuları somutlaştırır ve öğrenci için açık hale getirir.
	Kemoterapi		doğru film seçilmezse yarardan çok zarar verir
	Yolculuk		eğer odaklanmazsan o sadece eğlence amaçlı bir gezintidir ama odaklanırsan o yolculuk sana önemli farkındalıklar yaşatır
Dikkat edilmesi gereken araç	6	Sonsuzluk	yoruma açıktır
		Rüya	Gerçeklik payı olsa da hayali öğeleri içerir
		Çeldirici soru	gerçeklikten ziyade yazarının kurgularını barındırır
		Keçi	çok çiğnersin az gıda alırsın
		boynuzu	
		Gökyüzü	sınırı ve kuralı yok
Diğer	3	Model	kurgu modellenerek verilmektedir
		Yaşamdan	yaşamdan bir parçayı perdeye aktarır
		kesit	

Tablo 3'ten görülebileceği üzere araştırmaya katılan öğretim üyelerinin sinema filmlerinin öğretimsel değerine yönelik metaforları 'yol gösterici' (n=13), 'öğretici' (n=10), 'dikkat edilmesi gereken bir araç' (n=6), ve 'diğer' (n=3) temaları altında çözümlenmiştir. Yol gösterici temasında yer alan harita, rehber, deniz feneri ve ayna gibi metaforlar öğretim üyelerinin filmleri öğrencilerin izleyerek davranışlarını ve bakış açılarını düzenleyebileceği bir unsur olarak gördüklerini göstermektedir. Bu doğrultuda tema altında yer alan 'çok farklı perspektiflerden olgulara bakmayı gösterirler,' 'adeta yol gösterir,' 'filmler gelecek hakkında ön bilgiler sunar,' 'belirli davranışların (haritalardaki yönlerin) belirli sonuçları (haritalardaki

lokasyonlar) olduğunu gösterirler,’ ve ‘ışığı ile yol gösterir’ gibi açıklamalar öğretim üyelerinin öğretmenlere benzer şekilde filmlerin öğrencilerin davranışlarını şekillendirmede etkisi olduğunu düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

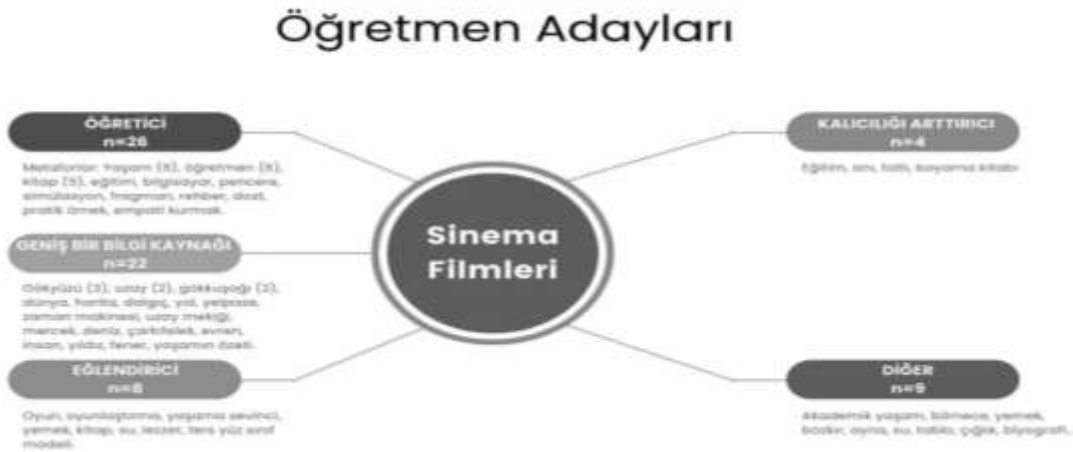
Öğretici teması öğretim üyelerinin sinema filmlerinin öğretici işlevine değinişlerini yansıtan bir temadır. Katılımcı öğretim üyelerinden biri sinema filmleri için kurtarıcı metaforunu kullanmış ve alışıldık öğretim ortam ve tekniklerinin yetersiz yahut geçersiz kaldığı durumlarda filmlerin öğretmenlerin imdadına yetişebileceğini dile getirmiştir. Öğretim üyelerinin filmlere yönelik yol gösterici ve öğretici olumlu bakış açılarına ek olarak filmlerin kullanımında mutlaka dikkatli olunması gerektiğine dikkat çektikleri görülmüştür. Katılımcı bir öğretim üyesi filmler için kemoterapi metaforunu kullanmış ve bu kullanımı eğer dikkatli olunmazsa yarardan çok zarar getireceği açıklamasıyla gerekçelendirmiştir.

Öğretmen Adaylarının Sinema Filmlerinin Öğretimsel Değerine Yönelik Metaforları ve Temalar

Öğretmen adaylarının metaforlarından oluşturulan temalar; ‘öğretici,’ ‘geniş bir bilgi kaynağı,’ ‘eğlendirici,’ ‘kalicılığı arttırıcı’ ve ‘diğer’dir (bkz. Şekil 3). Öğretmen adaylarının öğretim üyeleri ve öğretmenlere paralel olarak filmlerin öğretici bir işlevinin var olduğunu kabul ettikleri, ancak değinilen gruplarda yer almayan eğlenme unsurunu ön plana çıkararak filmlere onlardan farklı bir gözle bakıldıkları yorumuna ulaşılabilir. Ayrıca öğretmen adayları filmlerin öğrenmede kalıcılığı arttıran bir unsur olarak gördükleri de ifade edilebilir.

Şekil 3

Öğretmen Adaylarının Sinema Filmlerinin Öğretimsel Değerine Yönelik Ürettikleri Metaforlar ve Bu Metaforlar Doğrultusunda Oluşturulan Temalar



Öğretmen adaylarının Şekil 3’de yer verilen metaforlarına yönelik açıklamaları Tablo 4’de sıralanmış ve metaforlardan çıkarılan temalara da yer verilmiştir. Araştırmada yer alan öğretmen adayı katılıcı sayısının fazla olması nedeniyle öğretmen ve öğretim üyelerinin metafor açıklamalarının sunumunda olduğu gibi metafor açıklamalarının tamamına metin bütünlüğünü bozmamak amacıyla yer verilmemiştir. Tabloda her bir tema için en düşük sayıda metafor yer alan temadaki metafor sayısı kadar (dört adet) metaforun açıklamasına yer verilmiştir. Tablonun tamamına araştırmacıyla iletişime geçilerek ulaşılabilir.

Tablo 4

Öğretmen Adaylarının Sinema Filmlerine Yönelik Metafor ve Açıklamaları.

Tema	n	Metafor	Örnek Açıklama(lar)
Öğretici	26	Yaşam (7)	sonunda ne olacağını tahmin edemezsin size her duyguyu her tecrübeyi sadece bir filmle size yaşatabilir ve yaşamınıza yön verebilir ...
		Öğretmen (6)	insanı sorgulayarak öğrenmeye teşvik eder. bazı konuları öğrenciler derslerden çok beyaz perdede anlıyorlar ...
		Kitap (5)	okudukça eksik hisseder daha fazla okursunuz hem kendine bağlar, hem de yeni bilgiler sunar ...
		Eğitim	insanı geliştirir ve hayata farklı açıdan bakmamızı sağlar
		<i>Diğer:</i> Bilgisayar, Pencere, Fragman, Rehber, Dost, Pratik örnek, Empati kurmak	
Geniş bir bilgi kaynağı	22	Gökyüzü (3)	ufkumuzu genişletir ...
		Uzay (2)	uzay gibi içinde çok şey barındırır. Farklı anlamlar keşfetmek gerekir. her seferinde yeni bilgiler edindiriyor
		Gökkuşuğu (2)	farklı tüm konuları bir arada sunar farklı renkler gibidir farklı zevkler verir
		Dünya	dünya kadar uçsuz bucaksızdır
		<i>Diğer:</i> Harita, Dalgıç, Yol, Yelpaze, Zaman makinesi, Uzay mekiği, Mercek, Deniz, Çarkıfelek, Evren, İnsan, Fener, Yaşamın Özeti.	
Eğlendirici	8	Oyun	filmde öğrendiklerini hayatına uygulamaya çalışır
		Oyunlaştırma	izlerken eğleniyoruz ve eğlenirken öğreniyoruz
		Yaşama sevinci	aradığın heyecanı ve mutluluğu filmdeki bir anda veya olayda bulabilirsin
		Yemek	hem fayda sağlıyor hem zevk veriyor
		<i>Diğer:</i> Kitap, Su, Lezzet, Ters yüz sınıf modeli.	
Kalıcılığı artırıcı	4	Eğitim	konu anlatımına kıyasla daha kalıcı izli değişimler yaratır
		Anı	unutulmaz akılda kalır
		Tatlı	öğrenimi pekiştirir.

		Boyama kitabı	bu boyama kitabının içini nasıl doldurursak görüntüsü o kadar güzel olur.
Diğer	9	Akademik yaşam	belli süreçlere tabi oluruz
		Bilmece	düşünmeye, boşlukları doldurmaya, sorgulamaya yönlendirir ve eğlence faktörünü de sunarak ilgi çeker
		Yemek	isteyen yer
		Bozkır	ya yeşil kısmını görür ufkumuzu geliştiririz ya da çorak kısmını görür izlemeyiz.
		<i>Diğer: Ayna, Su, Tablo, Çılgılık, Biyografi.</i>	

Tablo 4’te sıralandığı gibi öğretmen adaylarının sinema filmlerimin öğretimsel değerine yönelik temaları; ‘öğretici’ (n=26), ‘geniş bir bilgi kaynağı’ (n=22), ‘eğlendirici’ (n=8), ‘kalıcılığı arttırıcı’ (n=4) ve ‘diğer’dir (n=9). Öğretici teması altında öğretmen adaylarının en sık dile getirdikleri metafor yaşamdır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarına göre sinema filmleri öğrencilere yaşamın her kesitinden ayrı ayrı şeyler öğretebilir, onlara başlarına gelebilecek şeyler hakkında daha donanımlı hale getirebilir. Ayrıca filmler öğrencileri gerçek yaşamın bilgi sahibi olmadıkları yahut deneyimledikleri boyutları için hazırlıklı duruma getirebilir çünkü filmler yaşamdan izler taşır. Öte yandan filmler öğrenciler için birer öğretmen gibidir, zira yeni bilgiler ve yöntemler öğrenmelerini sağlar, insanı sorgulayarak öğrenmeye teşvik eder. Başka bir deyişle, öğretmen adaylarına göre, film izleme etkinliği tamamlandıktan sonra izleyici öğrenciler filmlerden mutlaka bir şeyler öğrenir. Filmler adeta kitap gibidir, öğrenciler okudukça eksik hisseder ve daha fazla okumaya güdülenirler. Öğretici teması altında ayrıca öğretmen adayları; eğitim, bilgisayar, pencere, fragman, rehber, dost, pratik örnek ve empati kurmak gibi metaforları kullanmışlardır.

Geniş bir bilgi kaynağı olarak sinema filmleri teması; filmlerin izleyicilere yansıttıkları bilgi ve deneyimlerin bolluğu ile ilişkilidir. Bu tema altında kullanılan gökyüzü, uzay ve dünya gibi metaforlar filmlerin kapsamlı bir bilgi kaynağı oluşunun öğretmen adaylarınca yansıtılışı olarak düşünülebilir. Öğretmen adaylarının sinema filmlerine yönelik metaforlarının çözümlenmesi sonucunda doğan diğer bir tema filmlerin eğlendirici oluşudur. Başka bir ifadeyle, öğretmen adayları filmleri öğretici ve bilgi kaynağı rolüne dikkat çektikleri gibi aynı zamanda filmlerin eğlendirici rolüne de değinmişlerdir. Filmler yemek gibidir zira hem fayda sağlar hem de zevk verir. Bu tema altındaki oyun, lezzet ve yaşama sevinci metaforları filmlerin öğretici rolüyle birlikte eğlendirici bir işlev üstlendiğini göstermektedir. Öğretmen adayları kalıcılığı arttırıcı teması ile sinema filmlerinin öğretici rolüyle ilişkili olmakla birlikte filmlerin öğrenmede daha spesifik bir boyutuna dikkat çekmiştir.

Tartışma

Sinema filmlerinin öğretimsel rollerine yönelik eğitim paydaşlarının algılarını metaforlar yoluyla inceleyen bu araştırmada öğretmenlerin filmlerin öncelikle rehber rolüne dikkat çektikleri belirlenmiştir. Bu bakış açısında filmler öncelikle öğrencilerin rol model alabileceği karakter veya durumları sunar. Türk ve Atli (2022), dizi ve filmlerin lise öğrencilerinin rol model alma davranışlarını inceledikleri araştırmalarında konuşma şekli, güdüleme, kariyer, sosyal ilişkiler ve görünüş-giyim açılarından dizi-filmlerin lise öğrencileri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu rapor etmiştir. Ancak filmlerin öğrencileri hal ve davranışlarını etkilemesinde önemli husus, alanyazında bu konuda yapılan araştırmaların sıklıkla sinema filmlerinin öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisine dikkat çekmiş olmalarıdır. Örneğin televizyon kanallarında yayınlanan dizilerin öğrenciler üzerindeki etkisinin öğretmen görüşleri aracılığıyla inceleyen bir araştırmada dizilerin öğrencileri şiddete eğilimli hale getirdiği, akranlarına karşı hoşgörü düzeyini azalttığı ve okuldan kaçmaya meylettirdiği ifade edilmiştir (Taş ve Yalçınkaya, 2015). Bu araştırmanın bulguları ise ürettikleri metaforlar doğrultusunda öğretmenlerin filmlerin rehber ve yol gösterici rolü bulunduğunu kabul ettiklerini, ancak filmlerin yol gösterici etkisine olumsuz bir rol atfetmediklerini göstermiştir.

Her ne kadar filmler öğrencilere birçok yeni bilgi öğrenebilecekleri ve davranış örüntüsü edinebilecekleri olanaklar sunsa da öğretmenlere göre filmler nihayetinde hayal ürünü sanat öğeleridir ve filmlerde görülen durum veya aksiyonların gerçek yaşamda ortaya çıkmasının olanaklı olmayabileceği unutulmamalıdır. Öğretmenlerin filmlerin hayal ürünü olduğuna yönelik değinilen bu vurgu sinema filmlerini birer öğretim aracı-materyali olarak kullanan eğitimcilerle yönelik bir anımsatma olarak yorumlanabilir. Eğitimciler filmleri kullanarak nitelikli öğretim deneyimleri sağlayabilir, ancak filmlerin gerçek yaşamı birebir yansıtmadığı unutulmamalıdır. Nitekim sinema filmleri bazı durumlarda daha fazla izleyici çekmek gibi nedenlerle olayları gerçek yaşamda olduğu gibi aktarmak yerine gerçekleri izleyicinin daha fazla dikkatini çekecek şekilde sunabilir (Fedorov, Levitskaya, Gorbatkova ve Mikhaleva, 2018). Dolayısıyla eğitimciler filmleri kullanarak nitelikli öğretim deneyimleri sağlayabilir, ancak filmlerin gerçek yaşamın birebir kopyası olmadığı unutulmamalıdır.

Araştırmanın bulguları öğretmenlerin sinema filmleri için kullandıkları metaforların öğretmenlerin filmlerin öğretici bir etkisi olduğunu kabul ettiklerini ve dolayısıyla eğitim-öğretim ortamlarında kullanılmasına salık verdiklerini göstermiştir. Öğretmenlere göre filmler öğretmenlerin öğrenciyi kazandırmakta zorluk çektiği bilgi, beceri, davranış veya

tutumu rahatlıkla öğrenciye edindirebilir (Kerruish, 2013; Sprau, 2001). Diğer bir deyişle, öğretimsel amaçlara ulaşmada filmler kısa yol işlevi görür.

Öğretmenlere benzer şekilde araştırmada yer alan bir diğer eğitsel paydaş grubu olan öğretim üyeleri de sinema filmlerinin öncelikle rehber rolüne dikkat çekmiştir. Karaboğa (2019) lise öğrencilerinin rol model olarak aldığı kişileri belirlemeyi amaçladığı araştırmasında sinema-dizi oyuncularının, müzisyenlerin ve sporcuların öğrenciler tarafından sıklıkla rol model olarak alındığını saptamıştır. Araştırmada yer alan öğretim üyeleri de öğretmenler gibi filmlerin yol gösterici etkisine dikkat çekmekle birlikte bu etkiyi olumsuz bir boyuta indirgememiştir.

Sinema filmlerinin öğretimsel açıdan etkisine bakıldığında öğretim üyelerine göre filmler eğitim dünyasına açılan bir kapı işlevi görür. Başka bir deyişle öğretim üyeleri filmlerin öğretici bir etkisi olduğunu ifade etmiştir. Öğretim üyelerine göre filmler anlaşılmayan konuları örneklendirmede ve bu sayede öğrencilerin içeriği daha iyi içselleştirmesinde eğitimcilerde değerli olanaklar sunar. Ayrıca öğretim üyeleri filmleri geleneksel olarak ifade edilebilecek öğretim yöntem ve materyalleri ile karşılaştırarak filmlerin anlatım, soru-yanıt veya kitap gibi alışıldık yollara ek olarak yaratıcı ve yenilikçi öğretim ortamları oluşturmada etkili olabileceğini belirtmiştir. Filmlerin eğitim-öğretim ortamlarında kullanımı son dönemlerde giderek artmakla birlikte (Yılmaz, 2018) öğretim üyelerine göre filmler halihazırda sınıf ortamlarında kurtarıcı rolü üstlenebilecek öğretim materyalleridir.

Araştırmanın bulguları öğretim üyelerinin filmlerin rehber ve öğretici etkisine karşın filmlerinin kullanımında dikkatli olunması gerektiğini vurguladıklarını da göstermiştir. Bu durumda değinilmesi gereken ilk husus, doğru film seçimidir. Sinema filmlerinin eğitim-öğretim ortamlarında kullanımında en üst düzeyde verim elde edebilmek için eğitimcilerin film seçimine dikkat etmeleri ve öğrenci düzeyi, kazanım, öğretim ortamı gibi değişkenlere en uygun filmi seçebilmeleri gerektiği yargısına varılabilir (Sahoo, 2022). Ayrıca sinema filmleri birer sanat yapıtı olduğu ve onu oluşturan kişilerin vizyonunu yansıttığı için farklı öğrencilerde farklı yorumlara ve dolayısıyla farklı öğrenmelere neden olabileceği dikkate alınmalıdır. Filmler eğitimcilerin zaman geçirmek amacıyla kullandıkları yalnızca bir eğlence aracı olarak görülmemeli, öğrencilerin gelişimine katkı sağlayacak öğretim etkinliklerinin bir parçası olarak görülmelidir.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen çözümlenmeler sonucunda öğretmen adaylarının filmlerin öncelikle öğretici rolünü vurguladıkları görülmüştür. Filmleri öğretmene benzeten öğretmen adayları, filmlerin öğrencileri sorgulamaya teşvik ederek öğrenmelerini sağladığını

ifade etmiştir. Öte yandan öğretmen adayları öğretim süreçlerinde filmlere ayrıcalıklı bir rol biçmiş ve öğrencilerin bazı içerikleri yalnızca filmler aracılığıyla içselleştirip öğrenebileceklerini belirtmiştir.

Filmlerin öğretici rolüne paralel olarak öğretmen adayları filmlerin öğrencilerin yararlanabileceği geniş bir bilgi kaynağı işlevi üstlendiğini dile getirmiştir. Öğretmen adaylarına göre filmler öğrencilerin izleyip bütünleşerek yeni bilgiler öğrenebileceği, onları düşünmeye ve araştırmaya sevk edebilecek materyallerdir. Bu yargıdan öğretmen adaylarının filmlerin kullanılarak eğitim-öğretim ortamlarının zenginleştirilebileceği yargısını taşıdıkları yorumuna dolaylı olarak ulaşılabilir.

Öğretmenler ve öğretim üyeleri filmlerin kullanımında dikkat edilmesi gereken hususlara değinirken öğretmen adayları filmlerin eğlendirici rolünü vurgulamıştır. Ancak öğretmen adaylarının filmleri yalnızca bir zaman geçirme ve eğlenme aracı olarak görmediklerini, filmlerin eğlenme unsuruyla birlikte öğrenmeyi de sağlayabileceğini vurguladıklarını belirtmek gerekir. Başka bir ifadeyle filmler öğretmen adaylarına göre hem eğlendirir hem de aynı zamanda öğretir. Filmlerin öğretimsel değerine yönelik öğretmen adaylarının değindiği son husus, filmlerin kalıcılığı arttırmasıdır. Filmler öğrenilen şeylerin unutulup gitmemesini, öğrenmede kalıcılığın arttırılmasını sağlayan materyaller olarak sınıf ortamında kullanılabilir.

Sonuç

Araştırmanın bulguları doğrultusunda araştırma kapsamında yer alan hem öğretmenlerin hem öğretim üyelerinin hem de öğretmen adaylarının sinema filmlerinin öğretici işlevi olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Değinilen eğitsel paydaşlara göre sinema filmleri sınıf ortamında kullanılarak öğrencilere sunulan öğretim etkinliklerinin niteliği arttırılabilir. Filmlerin öğretici işlevi bütün paydaşlarda ortak olmakla birlikte sinema filmlerinin öğretim ortamlarında kullanımında dikkatli olunması gerektiği vurgusu, yalnızca öğretim üyeleri ve öğretmenler tarafından dile getirilmiş, öğretmen adaylarının böyle bir vurgusu olduğu görülmemiştir. Ayrıca öğretim hizmetlerinin birebir uygulayıcısı konumunda olan öğretim üyeleri ve öğretmenlere göre sinema filmleri öğrencilerin yeni bilgi, beceri, davranış vb. örüntülerini birebir izleyerek içselleştirmelerini sağlayacak nitelikte geniş bir kütüphane gibidir. Bu bulgular doğrultusunda sinema filmlerinin öğretim ortamlarında kullanılmasına yönelik öğretim üyeleriyle öğretmenlerin halihazırda yatkınlıklarının bulunduğunu söylemek mümkündür. Öte yandan değinilen eğitsel paydaşlara göre sinema filmleri öğrencilerin rol model alabileceği kaynak materyallerdendir. Alanyazında da sıklıkla değinildiği üzere filmleri

izleyen öğrenciler, gördükleri karakterler gibi konuşmaya, onları gibi davranmaya veya onlar gibi düşünmeye başlayabilir. Öğrencilerin izledikleri karakter ve durumların olumsuz etkilenmemesi ve istenmeyen öğrenmelerin ortaya çıkması için öğrencilere sunulacak film seçimine özen gösterilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öneriler

Araştırmalar kapsamındaki öneriler; uygulama ve araştırmaya yönelik olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur. Araştırmaya yönelik öneriler:

- Araştırma sonuçları sinema filmlerinin eğitsel paydaşların öğretim ortamlarında kullanılabileceğini düşündüğünü göstermiştir. Ancak filmlerin kullanımına yönelik bu yatkınlığın gerçek sınıf ortamlarında nasıl sonuçlar vereceğini görmek amacıyla
 - Filmlerin öğretim materyali olarak kullanıldığı deneysel araştırmalar,
 - Öğrencilerin sinema filmlerinin öğretimde kullanıldığı durumlar ile ilgili bakış açılarını inceleyen araştırmalar,

yapılması önerilmektedir.

Uygulamaya yönelik öneriler:

- Öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin filmlerin öğretimsel kullanımında daha fazla yetkinlik kazanmaları için bu konuda hizmet içi eğitim programları tasarlanıp uygulanabilir,
- Öğretmen adaylarının film çözümlene becerisi ve filmlerin eğitsel ortamında kullanımına yönelik bilgi ve deneyim kazanması için öğretmen yetiştirme programlarına seçmeli dersler eklenebilir.

Kaynakça

- Carpenter, J. (2008). Metaphors in qualitative research: Shedding light or casting shadows?. *Res. Nurs. Health, 31*, 274-282. DOI: <https://doi.org/10.1002/nur.20253>
- Ekici, G. (2016). Biyoloji Öğretmeni Adaylarının Mikroskop Kavramına İlişkin Algılarının Belirlenmesi: Bir Metafor Analizi Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 615-636.
- Fedorov, A., Levitskaya, A., Gorbatkova, O., & Mikhaleva, G. (2018). Professional risk: sex, lies, and violence in the films about teachers. *European journal of contemporary education, 7*(2), 291-331.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th Ed.). New York: McGraw-hill.

- Karaboğa, M. T. (2019). Lise öğrencilerinin rol model tercihlerine ilişkin bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 363-391. DOI:10.17860/mersinefd.537859
- Kerruish, E. (2013). Thinking with Film. *Screen Education*, 72, 42-47.
- Korkmaz, M. (2017). Din dersi öğretmenlerinin bir öğretim materyali olarak filmleri kullanma durumları. *Bilimname*, 33, 35-66, DOI: 10.28949/bilimname.345561
- Öztürk, Ç. (2007). Sosyal bilgiler, sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının ‘Coğrafya’ kavramına yönelik metafor durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 55-69.
- Sahoo, M. B. (2022). Revisiting Black Panther movie to teach power bases to undergraduates in a HBCU. *Journal of Education for Business*, 97(5), 329-334, DOI: 10.1080/08832323.2021.1932706
- Sprau, R. (2001). I saw it in the films: suggestions for incorporating film and experiential learning in the college history survey course. *College Student Journal*, 35(1), 101-112.
- Takmaz, S., Yılmaz, M. ve Kalpaklı, F. (2018). Doğa ve çevre eğitimi için öğretim materyali olarak Avatar filmi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 250-263, DOI: 10.5505/pausbed.2018.94914
- Taş, S. ve Yalçınkaya, Y. (2015). Okul içerikli dizilerin öğrenci davranışlarına etkileri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(2), 180-190.
- Türk, N. ve Atli, A. (2022). Popüler dizi-film karakterlerinin lise öğrencilerinin rol model alma davranışı üzerindeki etkisi: ‘Onun gibi olsam.’ *Millî Eğitim*, 51(234), 1639-1660, DOI: 10.37669/milliegitim.802862
- Yakar, H. (2013). Sinema filmlerinin eğitim amaçlı kullanımı: Tarihsel bir değerlendirme. *HAYEF Journal of Education*, 10(1), 21-36.
- Yılmaz, M. (2018). Filmlerin Öğretim Materyali Olarak Kullanılması ve Biyoloji Eğitimindeki Yansımaları. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 24-37.

Madde Bağımlısı Bireylerin Sosyal Dışlanma Durumlarının İncelenmesi

Mehmet Eren KÜÇÜKDOĞAN

Psikolojik Danışman

merenkucukdogan@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Bilal KALKAN

Adıyaman Üniversitesi

bkalkan@adiyaman.edu.tr

Özet

Problem Durumu ve Amaç: Bu çalışmada, madde bağımlısı bireylerin sosyal dışlanma durumlarıyla ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi ve elde edilen bulgular çerçevesinde tartışılmasıdır.

Yöntem: Bu çalışmada madde bağımlısı bireylerin sosyal dışlanma durumlarının incelendiği araştırmalar incelenmiş ve betimsel analiz yöntemi kullanılarak bir derleme yapılmıştır. Yapılan arama sonucu veri tabanlarında çıkan yayınlar 2015-2022 yılları arasında kapsayacak şekilde sınırlandırılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen yayınlardan nicel araştırma yöntemini kullanan 11 akademik yayın bu çalışmaya dahil edilmiştir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Madde bağımlısı bireylerin sosyal dışlanma durumlarının incelenmesi konusunda daha fazla nicel araştırma yapılması önerilebilir. Madde bağımlısı bireylerin tedavi sonrası topluma kabulü için gerekli çalışmaların yapılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Madde bağımlılığı, Sosyal dışlanma, Doküman analizi, Literatür taraması

Examination of Social Exclusion Status of Substance-Addicted Individuals

Abstract

Purpose: In this study, the studies on the social exclusion of substance addicted individuals are examined and discussed within the framework of the findings.

Method: In this study, studies examining the social exclusion of substance addicted individuals were examined and a compilation was made using descriptive analysis method. The publications in the databases as a result of the search were limited to cover the years 2015-2022. Among the publications obtained in this direction, 11 academic publications using the quantitative research method were included in this study.

Implications for Research and Practice: More quantitative research can be recommended to examine the social exclusion status of substance addicted individuals. It may be recommended to carry out necessary studies for the acceptance of substance addicted individuals to the society after treatment.

Keywords: Substance abuse, Social exclusion, Literature review, Document analysis

Giriş

Madde kullanım yaygınlığı günden güne artmaktadır. 2020 yılı içerisinde ALO 191 Uyuşturucu ile Mücadele Danışma ve Destek Hattına toplam 52.660 arama yapılmıştır. Yıllar geçtikçe tedavi merkezlerinin sayısı ve hasta sayıları da artmaktadır (Türkiye Uyuşturucu Raporu, 2021). Bu istatistikler bize durumun ciddiyetini göstermektedir. Madde bağımlılığı kişiyi fiziksel, sosyal, psikolojik vb. birçok unsurda etkilemektedir. Bu etkiler bazen toplum tarafından bağımlı kişiye gösterilen hal ve tutumlardan bazense kişinin kendi düşüncelerinden ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, madde bağımlısı bireylerin sosyal dışlanma durumlarıyla ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi ve elde edilen bulgular çerçevesinde tartışılmasıdır. Araştırma sonunda ilgili araştırmacılara ve tedavi hizmeti sunan alan uzmanlarına öneriler sunulacaktır.

Madde Bağımlılığı

Bağımlılık kompulsif bir şekilde madde arama, maddeyi zararlı sonuçlarına rağmen kullanmaya devam etme, beyinde uzun süreli değişikliklere neden olan, tekrarlayıcı bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). Bağımlılık bir nesneye, kişiye ya da varlığa duyulan önlenemez istektir ve insanın akıl ve ruh sağlığıyla alakalı patolojik bir davranışı yansıtır. Ayrıca bireyin ruhsal ve bedensel sağlığına zarar vermesi ve sosyal hayatını olumsuz yönde etkilemesine rağmen insanın belirli takıntılı bir duruma karşı engellenemez istek duyması ve bunu sürdürmesi halini ifade eder (Uzbay, 2009). Madde bağımlılığı; biyolojik, davranışsal, psikolojik ve sosyal etkenlerin bir arada rol oynadığı bir hastalıktır. Oluş nedenleri incelenirken genetik yatkınlığın yanında öğrenme kuramları göz önünde bulundurulmalı, maddelerin beyin üzerindeki etkileri kadar davranışsal modeller ve sosyal risk etkenleri de bilinmelidir (Öztürk ve Uluşahin, 2016).

Madde ile ilişkili bozukluklar kümesi 10 madde grubundan oluşmaktadır: Alkol, kenevir, uçucular, sakinleştiriciler, uyarıcılar ve kokain bu gruplara örnek olarak verilebilir. Bu gruplar tamamen birbirlerinden bağımsız değildir. Aşırı düzeyde kullanılan her madde ortak bir özellik olarak beyindeki ödül mekanizmasını etkinleştirir ve davranışları pekiştirir. Madde ile ilişkili bozukluklar, madde kullanım bozuklukları ve maddenin yol açtığı bozukluklar olarak ikiye ayrılmıştır. Bir kişinin madde ile ilişkili bozukluk tanılarında birini alabilmesi için madde türüne göre farklı süre aralıkları mevcuttur (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013).

Yapılan bir araştırmada bağımlı bireyler maddeye başlama sebebi olarak başta merak unsurunu sonrasında arkadaş ortamı, ailesel sorunlar, psikolojik sebepler ve yalnızlığı belirtmişlerdir (Bulut, 2021). Öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmada ise madde kullanan arkadaşları bulunan öğrencilerin 6 kat daha fazla madde kullanma riskleri olduğu belirlenmiştir (Erdem vd., 2006). Bu bize arkadaş çevresinin madde kullanımını üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Madde bağımlılığı toplum içindeki bireyler doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen biyolojik, psikolojik ve sosyal boyutları olan bir toplumsal sorundur (Özmen ve Kubanç, 2013) ve zincirleme olarak bağımlıya, aile hayatına, iş hayatına ve ülke ekonomisine zarar vermektedir. Bu çalışmada incelenen dışlanma sosyal boyutun altında yer almaktadır ve aşağıda bununla ilgili detaylı bilgi verilmektedir.

Sosyal Dışlanma

Dışlanma, çevredekilerin kişiye varlığının bir anlamının olmadığını hissettirecek şekilde o ortamda yokmuşçasına davranması ve kişiyi görmezden gelmesi olarak ifade edilebilir. Dışlanma bir kişi veya grup tarafından yapılabilir (Akın vd., 2016). Dünyada küreselleşmenin artmasıyla birlikte rekabet, gelir adaletsizliği, toplumların yaşam standartları arasındaki fark artmış ve sosyal devlet anlayışı önem kazanmıştır. Bununla birlikte hayatımıza giren sosyal dışlanma kavramı da önem kazanmıştır (Can Gökyay, 2014).

Sosyal dışlanma kavramı ilk olarak yetmişli yıllarda Fransa'da ortaya çıkmasına rağmen günümüzde tüm dünya tarafından kullanılan bir kavramdır. Sosyal dışlanma; yoksulluk, işsizlik, eşitsizlik, ayrımcılık gibi temel sosyal politikalarla yakın ilişkisi olmasından kaynaklı ekonomik, siyasi ve kamu müdahalelerinde önemli bir kavram haline gelmiştir (Sapançalı, 2005). Sosyal dışlanma; bireyin kültürel, ekonomik, sosyal ve diğer alanlardaki ihtiyaçlarını karşılayamaması ve bu alanlarda içinde yaşadığı topluma katılamamasıdır (Çakır, 2002). Kısaca, sosyal dışlanmayı bireyin içinde yaşadığı topluma tamamen veya kısmen katılamaması durumu olarak açıklayabiliriz (Silver, 2019).

Sosyal dışlanma çok boyutlu ve dinamik bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir boyutta yaşanan dışlanma diğer boyutları da etkilemektedir (Kaldık, 2020). Sosyal dışlanma literatürde ekonomik, toplumsal ve siyasi olmak üzere üç boyutta incelenmektedir:

- 1. Ekonomik alanda dışlanma:** Sosyal dışlanma ekonomik alanda kendini mal ve hizmet piyasasından dışlanma, tüketim toplumundan dışlanma, işgücü piyasasından dışlanma olarak göstermektedir (Derin, 2017).
- 2. Toplumsal alanda dışlanma:** Kişilerin sahip oldukları etnik kökenleri, inançları, cinsel tercihleri, ten renkleri, zihinsel veya bedensel engelli olma durumları, madde kullanımları, göçmen olma durumlarına göre toplum dışına itilmeleridir (Hekimler, 2012).
- 3. Siyasal alanda dışlanma:** Vatandaşlık haklarının ve siyasi hakların yetersizliği veya kullanılamaması olarak ifade edilebilir (Bölükbaşı, 2008).

Sosyal dışlanmanın bireysel ve toplumsal olarak olumsuz sonuçları olmaktadır. Bireysel sonuçları olarak, bireyin ihtiyaçlarını sürekli karşılayamaması toplumla olan bağlarını yitirmesine, stres ve kaygı yaşamasına, özdeğerinin azalmasına sebep olabilmektedir ve bu durumlar sonucunda kişi çevresindeki insanlara olan güvenini yitirebilmektedir. Toplumsal sonuçlarına baktığımızda ise suça eğilim ve suç oranlarının artması, toplumsal kurumlara olan güvenin azalması, topluma yabancılaşma gibi toplumun geleceğini tehdit edecek boyutlara ulaşabilmektedir (Çakır, 2002). Birey veya ailenin maruz kaldığı sosyal dışlanma toplumun

geneline yayılarak gelecekte umutsuz, huzursuz ve sağlıksız bireylerin ortaya çıkmasına sebep olabilecek güçtedir (Yılmaz, 2015).

Sosyal dışlanmanın birçok değişkenle ilişkisi ele alınabilmektedir. Bu çalışmada madde bağımlılığı ile ilişkisi ele alınmıştır.

Madde Bağımlılığı ve Sosyal Dışlanma

Madde bağımlılığı tek başına büyük bir sorun iken sosyal dışlanma ile bu sorun daha büyük sosyal sorunlara yol açmaktadır. Madde bağımlıları sosyal dışlanma yüzünden sosyal yaşamdan ve sosyal ilişkilerden kaçınma gösterirler (Derin ve Tapan, 2017). Madde kullanan kişilere karşı sergilenen olumsuz tutumlar sorunun kötüye gitmesine neden olmaktadır (Ögel, 2004). Uyuşturucu bağımlılığı ve problemlili alkol kullanımı gibi konular sosyal dışlanmanın bir sonucu olabileceği gibi sosyal dışlanmanın nedeni de olabilir. Bir açıdan bunlar sosyal dışlanmayı yansıtabilir, sebep olabilir ve pekiştirebilir (Bradshaw vd., 2004). Yapılan bir araştırmaya katılan kişilerin %84,5'i madde kullandığı için dışlandığını düşünmektedir. Bu kişilerin %71,4'ü aileleri tarafından dışlandıklarını düşünmektedirler (Tektaş Soy ve Kocataş, 2020). Bir başka araştırmada ise bağımlı oldukları için sosyal dışlanmaya uğradıklarını belirtenlerin oranı %77,9 çıkmıştır (Bulut, 2021). Geniş aile yapısına sahip olan ergenlerin sosyal dışlanma algıları çekirdek aileye sahip ergenlerden daha yüksek çıkmıştır (Grusanic, 2020). Derin (2017) ise yaptığı bir çalışmada madde bağımlısı bireylerin %77,3'ü madde kullanımı nedeniyle sosyal dışlanma algıladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca aynı çalışmada bir işte çalışmayan madde bağımlısı (%60,4) kişilerin %42,3'ü işsizlik sebebi olarak bağımlı olduğu için iş bulamadığını veya uzun süre çalışmadığını belirtmiştir. Ergenler üzerinde yapılan bir çalışmada ise erkek ergenlerin kız ergenlerden daha fazla sosyal dışlanma algıladıkları sonucu ortaya çıkmıştır (Grusinac, 2020). Elazığ'da lise öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre bağımlılık yapıcı maddelere karşı daha olumsuz bir tutum sergiledikleri ortaya çıkmıştır (Yegül ve Ulustas Keskinilic, 2022).

Damgalama, bir kişinin diğer insanlardan ayrılacak şekilde gözden düşürülmesi ve kötülenmesidir (Corrigan, 1998). Bu durumun sosyal açıdan yapılması sosyal damgalama olarak ifade edilir (Baysal, 2013). Sosyal dışlanma ile sosyal damgalanma kavramları birbirlerine yakın ve alakalı kavramlar oldukları için bu araştırmada birlikte kullanılmıştır. Arılık (2019) yaptığı bir çalışmada, 20 madde bağımlısı ile görüşmeler gerçekleştirilmiş, katılımcılar madde kullandıkları için damgaladıklarını ve bunun sonucunda ailevi sorunlar yaşadıklarını, arkadaşlıklarının bittiğini, insanların kendilerine güvenmediğini ve tedirgin olduklarını ifade etmiştir. Çevre tarafından soyutlanma ve iş bulamama durumu,

damgalanmanın bir göstergesi olarak ifade etmiştir. Bir diğer araştırmada da yakınları tarafından reddedildiğini hisseden kişilerin o günlerde normal alkol kullanımlarının arttığı gözlemlenmiştir (Laws vd., 2017).

Manisa ilinde yapılan bir çalışmada, cinsiyetin bağımlılık yapıcı madde kullanan bireylere yönelik tutum ve davranışlar üzerinde önemli bir etken olmadığı ortaya çıkmıştır. Aynı araştırmada ailede madde kullanan birisi olma durumunda erkeklerin kadınlardan daha fazla utanacağı, kadınların madde kullanan kişilerden daha fazla korktukları ve kadınların madde kullanan kişileri sağlık kuruluşlarına yönlendirmede daha özverili oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Yılmaz ve Şaşman Kaylı, 2020).

Bağımlı bireylere toplum tarafından gösterilen tepki, izole edilme ve dışlanma kişiyi ruhsal yönden de etkileyebilmektedir. Tektaş Soy ve Kocataş'a (2020) göre, madde kullanımı yüzünden toplum tarafından damgalanan bireyler kendilerini toplumdaki izole edebilmekte ve tedaviye uyum sorunları gösterebilmekte olduklarını ifade etmişlerdir. Madde bağımlısı bireylerin sosyal dışlanmadan kaynaklı olarak insanlardan uzak durdukları ve sosyal ilişkilerden kaçınarak yalnız kalmayı tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Ortaya çıkan bu yalnızlığın tekrardan alkol ve madde kullanımını tetiklediğini söylemek mümkündür. Ayrıca madde bağımlısı bireylerin arkadaş seçiminde kendileri gibi madde bağımlısı bireyleri tercih ettikleri görülmüştür. Bunu sebebi de onların kendilerini daha iyi anlayacaklarını düşünmeleridir (Bulut, 2021).

Yapılan bir araştırmada madde kullanım bozukluğu olan hastaların yüksek düzeyde içselleştirilmiş damgalama yaşadıkları ortaya çıkmıştır (Can ve Tanrıverdi, 2015). Aynı zamanda yapılan bir diğer araştırmada ise madde bağımlısı insanlarda damgalama durumları ile medeni durumun anlamlı bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Hastaneye yatış sayısı ile damgalanma durumu arasında da anlamlı bir farklılık görülmemiştir (Kaya, 2017).

Hua vd. (2022) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada sosyal olarak kabul gören öğrencilerin alkol tüketimlerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

AMATEM'e giden madde bağımlısı bireyler özgüven eksikliği, tedavi sonrası topluma uyum sorunları yaşadıklarını hissetmeleri, tekrardan geri AMATEM'e dönmeleri gibi nedenlerle AMATEM'den ayrılmak istememektedirler. Yani, AMATEM hizmet bağımlılığına dönüşüyor sonucu çıkarılabilir (Danışmaz Sevin ve Erbay, 2019).

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada madde bağımlısı bireylerin sosyal dışlanma durumlarının incelendiği araştırmalar incelenmiş ve betimsel analiz yöntemi kullanılarak bir derleme yapılmıştır. Çalışmada

incelenecek akademik yayınları dahil etmek için anahtar kelimeler (a) Madde Bağımlılığı ve (b) Sosyal Dışlanma olarak belirlenmiştir. İncelenecek araştırmaların seçilmesinde internet üzerindeki elektronik veri tabanlarından faydalanılmıştır. Yapılan arama sonucu veri tabanlarında çıkan yayınlar 2015-2022 yılları arasını kapsayacak şekilde sınırlandırılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen yayınlardan nicel araştırma yöntemini kullanan 11 akademik yayın bu çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmaların sonuçlarını sunmaya yönelik olarak bu çalışmaya dahil edilen yayınlar gruplanmış ve bir tablo oluşturulmuştur. Çalışmaya alınan araştırmalar; konu, amaç, katılımcı özellikleri, yöntem ve bulgular başlıklarına göre analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu çalışma kapsamında incelenen yayınlar aşağıda tablo halinde verilmiş ve araştırmaların bulguları tablo sonrasında detaylı olarak paylaşılmıştır.

Tablo 1

Çalışma Kapsamında İncelenen Yayınlar

Yazar	Araştırma Adı	Yaş Grubu	Örneklem Grubu	Yöntem
Tektaş Soy ve Kocataş (2020)	Madde Bağımlılığı Tanısı Almış Bireylerde Benlik Saygısı ve Sosyal Dışlanma Algıları Arasındaki İlişki	18-65	İstanbul Erenköy Ruh ve Sinir Hastalıkları Eğitim Araştırma Hastanesi AMATEM kliniğinde 10 Temmuz-10 Ekim 2018 tarihleri arasında yatan 207 hasta oluşturmaktadır.	Tanımlayıcı ve ilişki arayıcı tipte bir araştırma yapılmıştır.
Derin (2017)	Madde Bağımlısı Bireylerin Sosyal Dışlanma Algıları: Ankara AMATEM Örneği	18-65	Ankara AMATEM’de Kasım-Aralık 2016 tarihleri arasında tedavi gören 106 hasta oluşturmaktadır.	İlişkisel Tarama Modeli kullanılmıştır.
Gusinac (2020)	Madde Bağımlısı Ergenlerde Sosyal Dışlanma ve Sosyal İhtiyaçların Belirlenmesi	15-24	Adana ili Seyhan ilçesine bağlı merkez mahallerde yapılmıştır. Kartopu örneklem yöntemiyle 102 Ergen katılmıştır.	Tarama Modeli Kullanılmıştır.

Bulut (2021)	Sosyal Dışlamanın Alkol ve Madde Bağımlısı Bireylerin Sosyal Yaşamlarına Etkilerinin İncelenmesi	18 yaş altı 6 kişinin olduğu bu araştırmada en büyük yaş 59'dur	Bağımsız Yaşam Derneği'nde yatılı ve ayakta destek alan 136 alkol ve madde bağımlısı birey oluşturmaktadır.	İlişkisel Tarama Modeli Kullanılmıştır.
Yegül ve Uluta Keskinlik (2022)	Investigation of the relationship between high school students' attitudes towards addictive substances and social exclusion status	14-18	Elazığ ilinde 5 liseden toplam 385 öğrenci oluşturmaktadır.	İlişkisel Tarama Modeli kullanılmıştır.
Yılmaz ve Şaşman Kaylı (2020)	Toplumun Bağımlılık Yapıcı Madde Kullanan Bireylere Yönelik Tutum ve Davranışları: Manisa İli Örneği	18-82	Manisa merkezde çalışmayı kabul eden 396 gönüllü kişi oluşturmıştır.	Tanımlayıcı İlişkisel Türde bir çalışmadır.
Arılık (2019)	Madde Bağımlılarının Damgalanma Sonrası Bağımlılık Döngüsü	17-38	Ankara'da Hikmet Gönül Erleri Rehabilitasyon Merkezi(HİGED) ve Uyuşturucu Madde Bağımlıları ve Alkolizmle Mücadele(UBAM) merkezlerine tedavi görmüş/tedavi gören 20 kişi oluşturmaktadır.	Empirik Fenomenolojik Yaklaşım kullanılmıştır.
Kaya (2017)	Depresyon Tanısı Almış Yatan Hastaların ve Madde Bağımlılığı Tanısı Almış Yatan Hastaların Sosyal Damgalanma	18-35+	NP İstanbul Beyin Hastanesi'nde yatarak tedavi gören 50 madde bağımlısı tanısı almış kişiler oluşturmaktadır.	Tanımlayıcı ve Kesitsel Bir Araştırmadır.

	Açısından İncelenmesi			
Laws vd. (2017)	Social Rejection and Alcohol Use in Daily Life	Ort. 24,5	Haftada en az bir kez alkol tükettiğini bildiren 78 kişi oluşturmaktadır.	Tarama Modeli kullanılmıştır.
Hua vd. (2022)	Social Threat Reduces Alcohol Consumption among College Students	Ort. 21,8	83 lisans öğrencisi	Deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır.
Can ve Tanrıverdi (2015)	Social Functioning and Internalized Stigma in Individuals Diagnosed with Substance Use Disorder	18-65	Gaziantep Üniversitesi Şahinbey Araştırma ve Uygulama Hastanesi Psikiyatri Anabilim Dalı madde kullanım bozukluğu tanısı almış 105 hasta oluşturmuştur.	Tarama Modeli kullanılmıştır.

Tektaş Soy ve Kocataş (2020) tarafından gerçekleştirilen İncelenen araştırma sonuçlarına bakıldığında İstanbul Erenköy Ruh ve Sinir Hastalıkları Eğitim Araştırma Hastanesi AMATEM kliniğinde tedavi gören 18-65 yaş arasındaki madde bağımlısı tanısı almış hastaların benlik saygıları yüksek çıkmıştır ve kendilerine yönelik algıladıkları sosyal dışlanma algıları orta düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan hastaların olumsuz benlik algıları yükseldikçe sosyal dışlanma algılarının da yükseldiği görülmüştür.

Derin (2017) tarafından Ankara AMATEM’de yapılan araştırmada madde bağımlısı bireylerin %77,3’ünün sosyal dışlanma algıladıkları belirtilmiştir. Bunların %52,9’u akrabaları, %58,8’i arkadaşları, %40’ı komşuları, %36,4’ü ailesi, %18,8’i kamusal alanlarca dışlandıklarını algıladıklarını belirtmişlerdir. Kişisel ve ailevi sorunlar ile psikolojik rahatsızlık nedeniyle madde kullanımına başlama ile sosyal dışlanma algısı arasında yüksek anlamlı ilişki bulunmuştur. Aynı araştırmada madde bağımlısı bireylerin yaş, cinsiyet, eğitim durumu ve gelirin sosyal dışlanma için belirleyici bir etken olmadığı ancak medeni durumun belirleyici bir etken olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Grusinac (2020) tarafından yapılan çalışmada, Derin’in araştırmasına benzer şekilde ergenler ile çalışılmış ve maddeye başlama yaşı, anne-baba eğitim durumu, anne-baba çalışma durumu ile sosyal dışlanma arasında anlamlı farklılık

bulunmamıştır. Bunun yanında erken yaşta sigara, alkol ve madde kullanan ergenlerin sosyal dışlanma algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bulut (2021) tarafından yapılan araştırmada bağımlıların büyük çoğunluğunun sosyal dışlanma sebebiyle tiyatro, konser, gezi gibi etkinliklere gitmekte, iş hayatında, yaşamdan zevk almakta, eğitim almakta, sosyal imkanlardan faydalanmakta, kamu hizmetlerine ulaşmakta ve kendilerini yaşadıkları yere ait hissetmekte sorun yaşadıkları görülmüştür. Bağımlılıkla birlikte artan sorunların sonucunda sosyal dışlanmanın ortaya çıkması ve sosyal yaşamda sorunların artması kaçınılmaz hale gelmektedir. Sorunlar ilk ortaya çıktığında bu durum sadece kişiyi ve aileyi etkilemekteyken zamanla çember genişlemekte ve sorunlar kişinin sosyal yaşamına yayılmaktadır. Bu sorunların ve maruz kalınan sosyal dışlanmanın bağımlılık tedavisi sonrasında gerçekleşecek iyileşme ile ortadan kalkacağına inanmaktadırlar. Bu da bize bağımlı kişilerin toplumla bütünleşmeye açık olduklarını göstermektedirler.

Yegul ve Ulustas Keskinılıc (2022) Elazığ'da lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada lise öğrencilerinin bağımlılık yapan maddelere yönelik tutumları ile sosyal dışlanma durumları arasında bir ilişki olmadığı sonucuna varmışlardır.

Yılmaz ve Şaşman Kaylı (2020) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada hiç madde kullanmayan kişilerin madde kullanan kişileri toplum için tehlikeli olarak algıladıkları, bu kişilerin kendi hayatlarıyla ilgili karar alamadıkları, saygısız oldukları ve suç işleme ihtimallerinin daha yüksek olduğunu bildirmişlerdir. Ayrıca, hiç madde kullanmayan kişiler, kendi ailesinde bağımlılık yapıcı madde kullanan biri olursa utanacaklarını belirtmişlerdir. Yasa dışı madde kullanan kişilerin damgalandıkça suç işleme oranlarının yükseldiği ve suç işleme oranları yükseldikçe damgalandıkları bir döngünün olduğu ifade edilmiştir. Aynı araştırmada kişilerin bağımlılık yapıcı madde kullanımları arttıkça madde kullanımını bir hastalık olarak görme oranlarının azaldığı ortaya çıkmıştır.

Arılık (2019) tarafından Ankara'da 20 madde bağımlısıyla yapılan bir araştırmada, katılımcılar aileleri tarafından hor görülmenin, dışlanmanın yani damgalanmanın kendilerini madde kullanımına daha çok ittiğini ifade etmişlerdir. Madde kullanımı öğrenildikten sonra ailede ve arkadaşlarda meydana gelen davranış değişiklikleri kişileri duygusal açıdan ve madde kullanımı açısından olumsuz etkilemiştir. Ailenin desteği ve ilgisinin, bağımlılıkla mücadele sürecinde kişilerin başarısını arttırdığı belirtilmiştir. Ayrıca Laws vd. (2017) yapılan araştırmada günlük alkol kullanımı olan 78 kişi yakınları tarafından sosyal red hissettikleri günlerde alkol tüketimlerini arttırdığı görülmüştür. Bu çalışma bize kişinin yakınları tarafından red yaşadığında günlük alkol tüketiminin arttığı sonucunu göstermiştir. Araştırmaya katılan

katılımcıların tek başına alkol almaktansa birlikte alkol almayı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Alkol tüketiminin tek başına olmaktansa birlikte içmeyi içerdiği için sosyal ret sosyal içmeyle kapatılmaya çalışılmaktadır.

Kaya (2017) 50 madde bağımlısı üzerinde yaptığı çalışmada bağımlılık şiddeti ne kadar artarsa damgalamayı içselleştirmenin o kadar arttığı sonucuna ulaşmıştır. Can ve Tanrıverdi (2015) madde kullanım bozukluğu tanısı almış 105 hasta üzerinde yaptıkları çalışmada, hastaların %94,3'ünün erkek olduğunu, %43,3'ünün lise ve üstü eğitim aldıklarını, %46,7'sinin evli ve %89,5'inin çalışıyor olduğunu görmüştür. Bu hastaların %57,1'inin ilk madde kullanım yaş aralığı 18-35 çıkmıştır. Yapılan bu araştırmada madde kullanım bozukluğu olan hastaların yüksek düzeyde içselleştirilmiş dışlanma yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca madde kullanım bozukluğunun kişiyi topluma yabancı hissetmesine ve bu yüzden de sosyal geri çekilme göstermeye sevk ettiği düşünülmektedir. Aynı araştırmada madde kullanım bozukluğu olan hastaların sosyal işlevsellik puanları orta düzeyde çıkmıştır.

Hua vd. (2022) tarafından üniversite öğrencilerinde alkol kullanımı ile sosyal tehdit ilişkisini incelemek için yapılan bir araştırmada, sosyal tehdit yaşayan öğrencilerin yaşamayanlara göre daha az alkol tükettikleri ortaya koyulmuştur. Bu sonucun sebebi olarak araştırma yapıldığı esnada alkol tüketiminin daha olumlu etkilere sebep olması ve bu yüzden alkol tüketiminin artması gösterilmiştir. Özellikle üniversite döneminde alkol tüketiminin üniversite öğrencisi olmanın bir getirisi olarak görüldüğü ifade edilmiştir.

İncelenen çalışmalara bakıldığında benzer ve farklı sonuçların olduğu görülmektedir. Benzer sonuçlar; madde bağımlısı kişilerin dışlanma algıları, toplumdaki uzaklaşmaları ve cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum gibi değişkenler ile sosyal dışlanma arasındaki ilişki olarak gruplanabilir. Farklı olan sonuçlara bakıldığında ise algıladıkları sosyal dışlanmalarına sebep olarak düşündükleri dikkat çekmektedir. Tartışma kısmında bunlar detaylıca karşılaştırılıp tartışılacaktır.

Tartışma ve Sonuç

Yaptığımız bu çalışmada madde bağımlısı bireylerin sosyal dışlanma durumlarını incelemeye yönelik bir derleme çalışması yaptık. Ancak, 2015-2022 yılları arasında bu konuyla alakalı çok fazla çalışma yapılmadığı görüldüğünden dolayı, derlemeye sosyal dışlanma ile yakın anlamlı olabilecek sosyal damgalama ve sosyal ret kavramları üzerine yapılan çalışmalarını da ekledik.

Bir ülkedeki madde kullanan kişi sayısını belirlemek zordur. Bu durumun temel sebebi madde kullanımı yasal olmadığı için kişiler kendini gizlemektedir. Bir diğer sebep ise madde

kullanan kişi sayısı toplumun genelinden düşük olduğu için ulaşılması daha zor olmaktadır (Ögel vd., 1998). Ayrıca kadınların madde kullanımları erkeklerden az olduğu için çok az araştırmaya dahil edilmişlerdir ama son zamanlarda kadınlarda madde kullanımını arttığı için bu fark hızlı bir şekilde kapanmaktadır (Kutlu, 2011).

Türkiye’de uyuşturucu madde bağımlılığı tedavisi, ayakta ve yatarak olmak üzere iki şekilde yapılmaktadır. 2020 yılında ayakta tedavi olmak için başvuruda bulunan hasta sayısı 211.991’dir. Yatarak tedavi merkezlerine yapılan başvuru sayısı ise 12.269’dur. Tedaviye başvuranların yaş ortalaması 27,8 olup en fazla 20-29 yaş aralığında yoğunlaşmaktadır. Yatarak tedavi görenlerin %91,3’ü erkek %8,7’sinin kadın olduğu görülmektedir (Türkiye Uyuşturucu Raporu, 2021). Avrupa Birliği verilerine baktığımızda Avrupa Birliği’nde yaşayan yaklaşık 83 milyon yetişkinin hayatları boyunca en az bir kez yasa dışı uyuşturucu kullandığı tahmin edilmektedir. Erkeklerin uyuşturucu kullanım deneyimleri (50,6 milyon) kadınlardan (32,8 milyon) daha fazladır (Avrupa Uyuşturucu Raporu: Eğilimler ve Gelişmeler, 2021).

Yaptığımız derleme çalışmasında elde ettiğimiz sonuçlara bakacak olursak madde bağımlısı olan kişilerin sosyal dışlanma algıladıkları, damgalandıklarını düşündükleri ve sosyal ret yaşadıkları sonuçları görülmüştür (Can ve Tanrıverdi, 2015; Kaya, 2017; Derin, 2017; Arılık, 2019; Tektaş Soy ve Kocataş, 2020; Bulut, 2021). Bu araştırmaların tersi sonuç olarak Hua vd. (2022) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmalarında sosyal kabul ile alkol tüketimi arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Bunun sebebi olarak üniversite okuyan bireylerin sosyal kabul görebilmek adına üniversite yaşantısının getirdiği çeşitli davranışları göstermek gerektiği düşüncesine sahip olmaları gösterilebilir. Bu davranışlardan biri de alkol tüketimidir. Kişi ne kadar çok alkol tüketirse arkadaşları tarafından o kadar kabul göreceğini düşünüyor olabilir.

Madde bağımlısı olan bireyler sosyal etkinliklere katılamamakta (Bulut, 2021) ve madde kullanımını onları sosyal geri çekilmeye itmektedir (Can ve Tanrıverdi, 2015; Tektaş Soy ve Kocataş, 2020). Bu yüzden madde bağımlısı bireyler arkadaş seçiminde kendisi gibi bağımlı bireyleri tercih etmektedirler (Bulut, 2021). Bu seçimi yapmalarının sebebi kendilerini daha rahat hissedecekleri bir ortamda olmak istemeleri ve karşısındaki kişilerin onu anlayabileceğini düşünmesi olabilir. Laws vd. (2017) yaptığı araştırmasında sosyal red yaşayan alkol kullanan kişinin tek başına içmektense birlikte içmeyi tercih ettiğini söylemiştir. Bu sosyal reddi sosyal içmeyle kapatmaya çalışmaktır. Bulut’a (2021) göre, madde kullanan kişiler toplumdan uzaklaşıyorlar ve toplumdan uzaklaştıkları için tekrar madde kullanıyorlar.

Madde kullanan bireyler kişisel ve ailevi sorunlar yüzünden madde kullanmaya başlayabiliyor ve bu yüzden sosyal dışlanmaya maruz kalabiliyorlar (Derin, 2017). Ayrıca yapılan bir araştırmada aileleri tarafından dışlanan madde bağımlılarının daha çok madde kullandıkları görülmüştür (Arılık, 2019). Laws vd. (2017) yaptıkları araştırmalarında alkol kullanımı yüzünden sosyal red yaşayan kişilerin reddedildikleri günlerde daha fazla alkol aldıkları gözlemlenmiştir. Bu verilere bakıldığında madde kullanımı sosyal dışlanmaya sebep olabilirken aynı zamanda sosyal dışlanma da madde kullanımına başlatabilir veya kullanılan madde miktarını yükseltebilir.

Geniş aile yapısına sahip olanların sosyal dışlanma algıları çekirdek aileye sahip olanlardan daha çoktur (Grusanic, 2020). Bunun sebebi olarak çekirdek ailelerde kişi sayısının az olmasından dolayı aile ilişkileri daha sıkı ve kuvvetli olabilir. Böylelikle madde bağımlısı kişi için daha çok çaba sarf edilip desteklenebilir. Arılık (2019), ailenin ilgi ve desteğinin bağımlılıkla mücadelede kişinin başarısını artırdığını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra Yılmaz ve Şaşman Kaylı (2020) yaptıkları araştırmada, hiç madde kullanmayan kişilerin ailelerinde madde kullanan olursa utanacaklarını ifade ettiklerini söylemişlerdir. Aynı zamanda hiç madde kullanmayan kişilerin madde kullanan kişileri birer tehlike ve tehdit olarak değerlendirdiğini ifade etmişlerdir.

Yapılan literatür taraması sonucunda; madde bağımlısı bireylerin sosyal dışlanma düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca sosyal dışlanma düzeyi yüksek olan bireylerin de madde bağımlılığı düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Cinsiyet açısından incelendiğinde erkeklerin kadınlara oranla anlamlı olarak yüksek düzeyde madde bağımlılığına ve sosyal dışlanmaya sahip olduğu görülmektedir. Sosyal dışlanma algısı yüksek olan bireylerin topluma katılmakta problemlerle karşılaştıkları görülmektedir ve arkadaş seçimi yaparken genellikle kendileri gibi madde bağımlısı bireylerin bulunduğu ortamları tercih ettikleri görülmektedir.

Öneriler

Yapılan bu çalışma çerçevesinde alan uzmanlarına, ailelere ve bu konuda araştırma yapacak araştırmacılara şu önerilerde bulunabiliriz:

- Madde bağımlısı bireylerin rehabilitasyon ve takip çalışmalarına önem verilmeli,
- Madde bağımlısı bireylerin tedavi sonrası topluma uyum sağlaması ve toplum tarafından kabul görmesine yönelik çalışmalar yapılmalı,
- Ailelere destek verilmeli ve gerekli bilgilendirmelerin yapılmasına önem verilmeli,

- Sivil toplum kuruluşları ve yardım kuruluşları madde bağımlısı bireylerin tedavi sonrası toplumsal kabulü için gereken desteği (iş, eğitim vb.) sağlayabilmeli,
- Madde bağımlısı bireylerin sosyal dışlanma durumlarına yönelik daha kapsamlı ve daha fazla nicel araştırma yapılmalı,
- Madde bağımlısı bireylere yönelik psikolojik danışma grupları oluşturulmalı,
- Madde bağımlılığının etkilerine yönelik toplumun bilinçlenmesi için seminerler, eğitimler düzenlenmeli,
- Olası risk grupları tespit edilip bunlara yönelik planlamalar yapılmalıdır.

Kaynakça

- Akın, A., Uysal R. ve Akın, Ü. (2016). Ergenler için ostrasizm (sosyal dışlanma) ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 895-904.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (2013). *Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı*, Beşinci Baskı (DSM-5), *Tanı Ölçütleri Başvuru elkitabı'ndan* (çeviri ed. E Köroğlu) Ankara, Hekimler Yayın Birliği.
- Arılık, M. (2019). *Madde bağımlılarının damgalanma sonrası bağımlılık döngüsü* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Avrupa Uyuşturucu ve Uyuşturucu Bağımlılığını İzleme Merkezi (2021). *Avrupa uyuşturucu raporu 2021: Eğilimler ve gelişmeler*. Lüksemburg: Avrupa Birliği Yayın Ofisi.
- Baysal, G. Ö. D. (2013). Damgalanma ve ruh sağlığı. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 22(2), 239-251.
- Bradshaw, J., Kemp, P., Baldwin, S. and Rowe, A. (2004) *The drivers of social exclusion: A review of the literature for the Social Exclusion Unit in the Breaking the Cycle series*. London: SEU/ODPM.
- Bölükbaşı, B. (2008). *Türkiye'de sosyal dışlanma ve yoksulluk* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bulut, T. (2021). *Sosyal dışlanmanın alkol ve madde bağımlısı bireylerin sosyal yaşamlarına etkilerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Can, G. ve Tanrıverdi, D. (2015). Social functioning and internalized stigma in individuals diagnosed with substance use disorder. *Archives of Psychiatric Nursing*, 29(6), 441–446. doi:10.1016/j.apnu.2015.07.008
- Can Gökyay, C. (2014). *Türkiye ve seçilmiş ülkelerde sosyal dışlanma sorunu ile mücadelede istihdam politikalarının rolü: İŞKUR için model önerisi*. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü. Uzmanlık Tezi, Ankara.

- Corrigan, P. W. (1998). The impact of stigma on severe mental illness. *Cognitive and Behavioral Practise*, 5, 201-222.
- Çakır, Ö. (2002). Sosyal Dışlanma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(3), 83-104.
- Danışmaz Sevin, M. ve Erbay, E. (2019). Life experiences with substance use of substance addicts being treated a second time in AMATEM. *The Turkish Journal on Addictions*, 6, 691-716. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2019.6.3.0059>
- Derin, M., (2017). *Madde bağımlısı bireylerin sosyal dışlanma algıları: Ankara AMATEM örneği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Derin, M. ve Tapan, M.G. (2017). Madde bağımlılığı ve sosyal dışlanma. *Tıbbi Sosyal Hizmet Dergisi*, 10, 26-36.
- Erdem, G., Eke, C. Y., Ögel, K. ve Taner, S. (2006). Lise öğrencilerinde arkadaş özellikleri ve madde kullanımı. *Bağımlılık Dergisi*, 7(3), 111-116.
- Grusinac, M. (2020). *Madde bağımlısı ergenlerde sosyal dışlanma ve sosyal ihtiyaçların incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Hekimler, O. (2012). Yoksulluk mu yoksunluk mu? Sosyal dışlanma üzerine bir değerlendirme. *Tekirdağ S.M.M.M. Odası, Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 1-28.
- Hua, J., Johnson, A. E., Pino, S., Olson, D., Nguyen, T., Lawson, L., Bedolla, B. ve Howell, J. L. (2022). Social threat reduces alcohol consumption among college students. *Alcohol and Alcoholism*, 1, 1-6.
- Laws, H. B., Ellerbeck, N. E., Rodrigues, A. S., Simmons, J. A., ve Ansell, E. B. (2017). Social rejection and alcohol use in daily life. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 41(4), 820–827. doi:10.1111/acer.13347
- Kaldık, B. (2020). *Engelli bireylerin sosyal dışlanma deneyimleri ve sosyal dışlanma ile başa çıkma stratejileri: Tokat ili örneği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Kaya, C. (2017). *Depresyon tanısı almış yatan hastaların ve madde bağımlılığı tanısı almış yatan hastaların sosyal damgalanma açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Kutlu, Y. (2011). Kadının madde kullanımı ve bağımlılığı. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(2), 90-93.
- Ögel, K. (2004). Alkol ve madde kullanım bozukluklarında damgalama. *3P Dergisi*, 12(3), 71-76.
- Ögel, K., Tamar, D. ve Çakmak D. (1998). *Türk Psikiyatri Dergisi*, 9(4), 301-307.
- Özmen, F. ve Kubanç, Y. (2013). Liselerde madde bağımlılığı – mevcut durum ve önerilere ilişkin okul müdürleri ve öğretmenlerin bakış açıları. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 357- 382.
- Öztürk, O. ve Uluşahin, A. (2016). *Ruh sağlığı ve bozuklukları*. Nobel Yayınları: Ankara.

- Sapancalı, F. (2005). Avrupa Birliği'nde sosyal dışlanma sorunları ve mücadele yöntemleri. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 3, 51-106.
- Silver, H. (2019). Social Exclusion. *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Urban and Regional Studies*, 1–6. doi:10.1002/9781118568446.eurs0486
- Tektaş Soy, İ. ve Kocataş, S. (2020). Madde bağımlılığı tanısı almış bireylerde benlik saygısı ve sosyal dışlanma algıları arasındaki ilişki. *EGEHFD*, 36(2), 73-86.
- Emniyet Genel Müdürlüğü Narkotik Suçlarla Mücadele Daire Başkanlığı (2021). *Türkiye uyuşturucu raporu 2021: Eğilimler ve gelişmeler*. NDM Yayınları: Ankara.
- Uzbay, İ.T., (2009). Madde Bağımlılığının Tarihçesi, Tanımı, Genel Bilgiler ve Bağımlılık Yapan Maddeler. *Türk Eczacılar Birliği Yayını/Meslek İçi Sürekli Eğitim Dergisi: Sayı:21-22, s:5-15*.
- Yegul, S. ve Ulustas Keskinçilic, A. (2022). Investigation of the relationship between high school students' attitudes towards addictive substances and social exclusion status. *Journal of Substance Use*, 27(3), 252-257. DOI: 10.1080/14659891.2021.1934907
- Yılmaz, G. Ve Şaşman Kaylı, D. (2020). Toplumun bağımlılık yapıcı madde kullanan bireylere yönelik tutum ve davranışları: Manisa ili örneği. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 326-338.
- Yılmaz, N. (2015). *Alkol ve madde bağımlılığı: bireysel ve toplumsal sonuçları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Türkiye’de Özel Eğitimle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Mehmet İNCE

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

mehmet.ince@ibu.edu.tr

Şule FIRAT DURDUKOCA

Kafkas Üniversitesi

drsulefirat@gmail.com

Özet

Problem Durumu ve Amaç: İnterdisipliner bir alan olan özel eğitim farklı disiplin alanlarının birlikte çalışmasını gerektirmektedir. Bu anlamda farklı alanlardan uzmanlar kendi paradigmaları ile özel eğitime bakmaktadır. Eğitim, tıp, psikoloji, işletme gibi çok sayıda bilim dalı özel gereksinimli bireyler ve özel eğitimle ilgili bilimsel yayınlar yapmaktadır. Farklı bilim dallarında hazırlanan araştırmaların derlenmesi eğilim ve araştırmaların kapsamını görmek açısından oldukça önemli görülmektedir. Bu ihtiyaçtan hareketle araştırmada, özel eğitim ile ilgili tezlerin; bilim dalı, çalışılan özel gereksinim grubu, araştırma türü, tez türü gibi çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Bu bağlamda YÖK Tez üzerinden özel eğitimle ilgili lisansüstü tezler anabilim dalı ayrımı yapılmaksızın taranmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda 2014-2020 yılları arasında yapılan toplam 1260 teze ulaşılmıştır. Elde edilen tezler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda tezler; tez türü, yıllara göre dağılım, yöntem, çalışılan özel gereksinim grubu ve bilim dalı açısından incelenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler: Araştırmanın sonucunda, farklı bilim dallarında özel eğitim/özel gereksinimli gruplarla tezlerin hazırlandığı görülmektedir. Nitel, nicel ve karma yöntemlerle birçok özel gereksinim grubu ile çalışmalar yürütülmüştür. Son yıllarda özel eğitim ve çeşitli özel gereksinim gruplarını ele alan tezlerin sayısında artış görülmektedir. Sonuç olarak farklı anabilim dallarında yapılan araştırmaların yürütülmüş olması interdisipliner bir alan olan özel eğitim alanı açısından oldukça önemlidir. Farklı bilim dallarında katkıları hem özel eğitim hem de ilgili disiplin alanına katkı sağladığı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özel gereksinimli birey, Lisansüstü, Tez, Döküman incelemesi, Özel eğitim.

Examination of Postgraduate Theses on Special Education in Turkey

Abstract

Problem Statement: Special education, which is an interdisciplinary field, requires different disciplines to work together. In this sense, experts from different fields look at special education with their own paradigms. Many branches of science such as education, medicine, psychology and business make scientific publications on individuals with special needs and special education. Compilation of researches prepared in different disciplines is considered very important in terms of seeing the trend and scope of research. Based on this need, in the research, theses related to special education; It is aimed to examine in terms of various variables such as the branch of science, the special needs group studied, the type of research, the type of thesis.

Method: The research was carried out using the case study design, one of the qualitative research designs. The data of the research were collected through document analysis. In this context, postgraduate theses related to special education were scanned through the YÖK Thesis without making any divisions. As a result of the examinations, a total of 1260 theses made between 2014-2020 were reached. The theses obtained were analyzed with the descriptive analysis technique. As a result of the analysis, theses; The type of thesis was examined in terms of distribution by years, method, special needs group studied and branch of science.

Discussion, Conclusion and Recommendations:As a result of the research, theses were prepared with special education/special needs groups in different disciplines. Studies were carried out with many special needs groups with qualitative, quantitative and mixed methods. In recent years, there has been an increase in the number of theses dealing with special education/various special needs groups. As a result, it is very important for the field of

special education, which is an interdisciplinary field, to carry out researches in different departments. It is thought that his contributions in different disciplines do not contribute to both special education and the related discipline.

Keywords: *Special needs, Graduate, Thesis, Document review, Special education.*

Giriş

Tüm çocuklar fiziksel özellikleri ve öğrenme yetenekleri bakımından farklıdır. Ancak çocuklar fiziksel ve öğrenme özellikleri nedeniyle genel eğitim hizmetlerine erişimde ciddi sorunlar yaşamamaktadırlar. Ancak özel gereksinimli çocuklar için durum aynı değildir. Özel gereksinimli çocuklar, ihtiyaçları nedeniyle bireyselleştirilmiş bir eğitim programına ve daha fazla desteğe ihtiyaç duyarlar. Çünkü bu çocuklar özel eğitim gerektirecek kadar standartlardan farklılık gösterirler (Ataman, 2017). Özel gereksinimli çocuk, normal sınıftaki çocuktan en az bir özelliği itibariyle farklı olan çocuktur. Bu çocuklar, zihinsel özellikler anlamında düşük veya yüksek performans sergileyebilir. İşitme ya da görmede sorunlar yaşayabilir. Normal çocuğun sahip olduğu hareket etme becerilerine, konuşmasına veya diline sahip olmayabilir. Sosyal ilişkilerinde sorunlar yaşayabilir (Özyürek, 2016). Özel gereksinimli öğrencilerin bireysel farklılıklarından dolayı verilen eğitimden yararlanmaları anlamında sunum tekniklerinin çeşitlendirilmesi gerekmektedir (Özmen, 2014). Sunum tekniklerinin çeşitlendirilmesi sadece özel gereksinimli çocuğa değil aynı zamanda diğer öğrencilere de katkı sağlayacaktır. Dahası bireysel farklılıklarından dolayı genel eğitim programlarından yararlanamayan çocuklar için düzenleme ve uyarlamaların yapılması bir yasal zorunluluktur. Bu anlamda Anayasa'nın 42. Maddesinde "*Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşları için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır. Devlet maddi olanaklardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır*" ifadesi yer almaktadır. Bu bağlamda özel gereksinimli bireyleri topluma yararlı ve üretken birer birey olarak dahil etmek için okullarımızda gerekli eğitimlerin, öğrencilerin durumlarına göre düzenlenerek verilmesi gerekmektedir. Özel eğitimin amacının bireyin özel gereksiniminden dolayı yaşam işlevini karşılamakta bağımsızlığını sağlamak olduğu düşünüldüğünde bunun sadece okullarda özel eğitim öğretmenleri aracılığıyla sağlanması pek mümkün değildir. Bu bağlamda her öğrencinin ihtiyaç duyduğu desteğin farklı olması göz önüne alındığında özel eğitimde iş birliği ve ekip çalışması oldukça önemli bir konu olarak değerlendirilmelidir.

Özel ve genel eğitim öğretmenleri, eğitim yardımcıları, yöneticiler, ilgili hizmet sağlayıcılar ve diğer uzmanlar dahil olmak üzere okullardaki herkesin birbirleriyle ve

ebeveynlerle çalışmak için bilgi ve becerilere sahip olması gerekir (DeWitt, 2018; Stearns vd., 2014). Özel gereksinimli bireylere eğitim verecek olan ya da çalışacak olan uzmanların üniversitelerde yetiştiği düşünüldüğünde ilgili uzmanları yetiştiren akademisyenler oldukça önemlidir. Bu bağlamda lisansüstü eğitimler bilgi üretimine katkı sağlayan, üniversitelerin araştırma yönünü destekleyen eğitimlerdir (Coşkun vd., 2014) bakış açısından hareketle lisansüstü eğitimlerin belirli bir alanda uzman yetiştirme işleviyle birlikte bir diğer önemli işlevi de geleceğin akademisyenlerinin yetiştirilmesini sağlamaktır (Alkan, 2014). Bu anlamda bir konu ile ilgili yapılan bilimsel tezlerin analiz edilmesi konunun derinliği ve yaygınlığı hakkında bilgi verebilmektedir. İncelenen alanın genel olarak görünümünü ortaya çıkarabilmektedir (Göktaş ve Erdem, 2006). Bu anlamda özel eğitim konusunu ele alan ve farklı bilim alanlarında üretilen tezlerin incelenmesi özel eğitim alanının genel olarak görünümünü ortaya koyması açısından önemlidir. Ayrıca farklı bilim dallarının özel eğitime ve özel gereksinimli bireylere yönelik bakış açılarını kendi uzmanlık alanları ile birleştirerek sunması özel eğitim alanına ve ilgili alana önemli katkılar sağlayabilir. Ayrıca bilim dalında zaman içerisindeki değişimin, dönüşümün ve eğilimin belirlenmesi noktasında katkılar sağlayabilir. Bu yönüyle araştırmacılara yöntem ve konu bulma anlamında fikir verebilir.

Literatürde eğitim bilimleri, sağlık bilimleri, çocuk gelişimi, muhasebe, sağlık yönetimi gibi farklı bilim dallarında tez konuları, eğilimler, yöntemler gibi çeşitli tanımsal dağılımların değerlendirildiği ve araştırmalara rastlanmaktadır (örn. Alkan, 2014; Aral vd., 2015; Çağlayan, 2018; Göktaş ve Erdem, 2006; Kaytez ve Durualp, 2014). Bunların yanı sıra Özenç (2013) araştırmalarında üstün yetenekli öğrencilerle yapılan tezleri yıllara, türe, tezi hazırlayanların cinsiyetlerine, tez danışmanlarının unvanlarına, tezin hazırlandığı anabilim dallarına, tezde kullanılan veri toplama aracı, araştırma modeli ve yöntemi, uygulama yapılan örneklem grubuna ve sayısına, yapıldığı illere göre incelemiştir. Coşkun ve diğerleri (2014) araştırmalarında 2008-2013 yılları arasında özel eğitim alanında yapılan tezleri yıllara göre dağılım, çalışılan engel türü, tez türü, konulara göre dağılım, yöntem, üniversitelere göre dağılım, tez danışmanlarının unvanı gibi çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Özenç ve Duran (2021) ise spesifik olarak 2008-2018 arasında kaynaştırma ile ilgili yapılan tezleri incelemiştir. Araştırmaları yöntem, veri toplama yöntemi, katılımcı gruplar, konu gibi değişkenler açısından incelemiştir. Gürgür ve Hasanoğlu-Yazçayır (2019) araştırmalarında çok daha spesifik olarak kaynaştırma eğitiminin yürütüldüğü sınıflarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği lisansüstü eğitim tezlerini incelemiştir.

Yukarıda özetlendiği üzere literatürde farklı bilim dallarında tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelendiği araştırmalara rastlanmaktadır. Yapılan araştırmalarda tezlerin genel özelliklerine odaklanıldığı görülmektedir. Ayrıca belli bir alana ya da anabilim dalına odaklanılmıştır. Daha geniş bir bakış açısı ile tezlere ve anabilim dallarına bakmaya gereksinim duyulmasından hareketle bu araştırma yapılmıştır. Bu araştırmada özel gereksinim grubu ya da bilim dalı ayırmaksızın tezler betimsel özellikleri bakımından incelenmiştir. Farklı bilim dallarında hazırlanan araştırmaların derlenmesi, eğilim, yönelim ve araştırmaların kapsamını görmek araştırmacılara bir fikir verebilir düşüncesinden hareketle böyle bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda araştırmada özel eğitim ile ilgili tezlerin; bilim dalı, çalışılan özel gereksinim grubu, araştırma türü, tez türü gibi çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Özel eğitimle ilgili yapılan tezlerin incelendiği bu araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak gerçekleştirilmiştir (Merriam, 2013; Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalar gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri yoluyla, algıların ve olayların doğal bir ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik olarak nitel bir sürecin izlendiği araştırmalar olarak tanımlanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Durum çalışması sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Merriam, 2013). Patton (2014) belli bir alanda çalışırken amaca uygun olarak toplanan dokümanların birer veri kaynağı olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda veri kaynağı olarak dokümanlar kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Örneklem/Araştırma Grubu

Araştırmanın verileri doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda YÖK Tez üzerinden özel eğitimle ilgili lisansüstü tezler anabilim dalı ayırımı yapılmaksızın taranmıştır. Taramada anahtar kavram olarak “özel eğitim” “özel gereksinimli birey” ve “engelli” kelimeleri seçilmiştir. Bu bağlamda YÖK’ün Tez Tarama Merkezi’nde yayınlanmış ve erişime açık olan toplam 1260 teze ulaşılmış ve bu tezler analiz edilmiştir. Analiz edilen tezlerden 1071’i yüksek lisans, 175’i doktora, 13’ü tıpta uzmanlık 1’i

ise sanatta yeterlik tezidir. Alanyazında 2014 yılına kadar özel eğitim bölümünde yapılan tezlerin incelendiği araştırmaya rastlanmasından dolayı (Çoskun vd., 2014) 2014-2020 yılları arasında yapılan tezler incelenmiştir. Özel öğretim kurumlarını ve özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenleri konu alan ve özel eğitimle ilişkisi olmayan toplam 34 tez araştırma dışında tutulmuş ve analizlere dahil edilmemiştir.

Verilerin Analizi

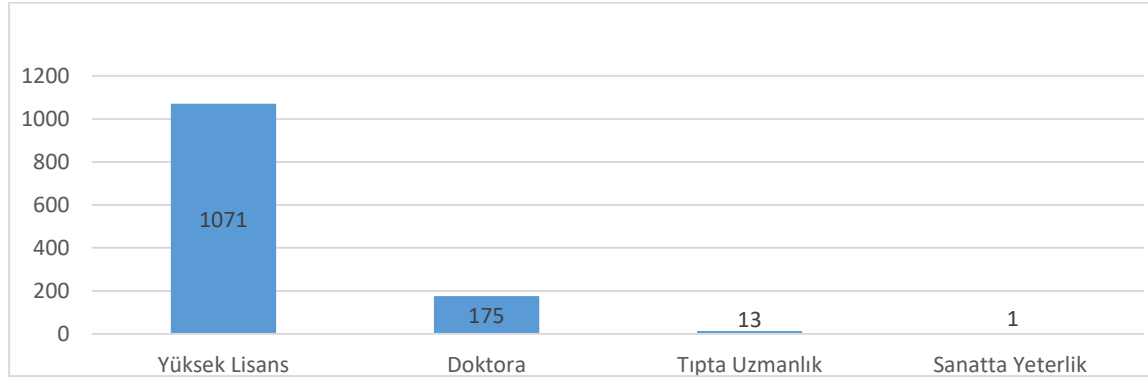
Yapılan incelemeler sonucunda 2014-2020 yılları arasında yapılan toplam 1260 teze ulaşılmıştır. Elde edilen tezler betimsel analize tabi tutulmuştur. Bu bağlamda elde edilen veriler düzenlenerek çeşitli temalar altında verilmiştir. Araştırmada ulaşılabilen tezler 01.03.2022-02.05.2022 tarihleri arasında YÖK'ün Tez Tarama Merkezi'nden ulaşılarak incelenmiştir. Araştırmada veriler, betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan betimsel analizde elde edilen veriler, önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Buradaki amaç elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış şeklini okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda analizlere başlamadan önce betimsel analiz için bir çerçeve belirlenmiştir. Belirlenen tematik çerçeveye göre veriler işlenerek bulgular tanımlanmış ve bulguların yorumları yapılmıştır. Betimsel çerçevenin oluşturulmasında ve verilerin oluşturulan çerçeveye işlenmesinde yazarlar birlikte çalışmıştır. Tüm analiz ve süreç tamamlandıktan sonra özel eğitim ve nitel araştırmalar konusunda deneyimli bir uzmandan uzman görüşü alınmıştır. Yazarlar uzmandan uygun olduğu gün ve saatte randevu almışlar ve tüm sürecin sunumunu uzmana yapmışlardır. Uzman izlenen sürecin uygun olduğunu ve araştırmanın desene uygun olarak gerçekleştiğini belirtmiştir.

Bulgular

Özel eğitimle ilgili tezlerin incelendiği bu araştırmanın sonunda bulgular; tez türü, tezlerin yıllara göre dağılımı, tezlerde kullanılan yöntem, araştırma grubu, tezin hazırlandığı bilim dalı temaları altında toplanmıştır. Bu bölümde araştırmada edilen bulgular yukarıda belirtilen sıraya göre düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

Tez Türü

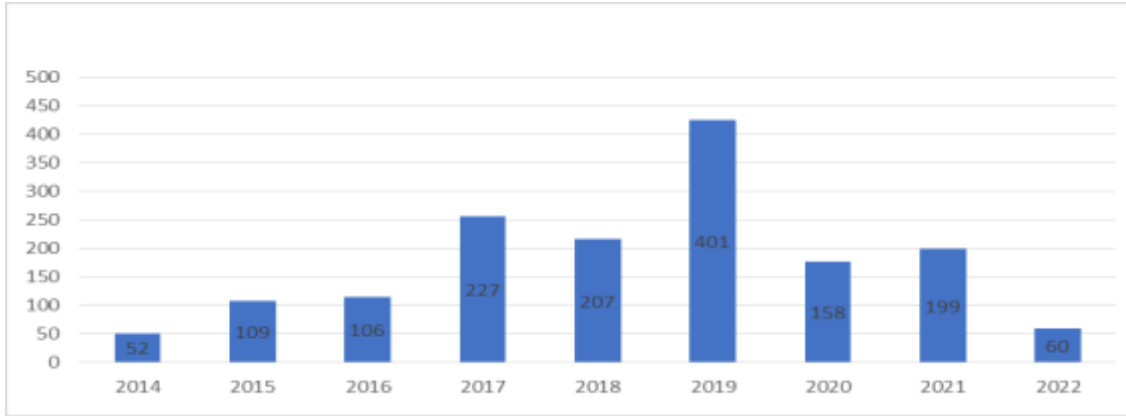
Araştırma sonunda tezler türlerine göre ayrılmıştır. Tezlerin türlere göre dağılımı Grafik 1.'de gösterilmektedir.

Grafik 1*Tezlerin Türlerine Göre Dağılımı*

Grafik 1. incelendiğinde tezler; 1071 yüksek lisans, 175 doktora, 13 tıpta uzmanlık ve 1 sanatta yeterlik türünde yapıldığı görülmektedir. Yüksek lisans tez sayısının oldukça yüksek olmasına rağmen doktora seviyesinde tez sayısı da azımsanmayacak derecededir. Özel gereksinimli çocuklara tanı koyma yetkisinin tıp doktorlarında olduğu düşünüldüğünde tıpta uzmanlık tezi oldukça sınırlı sayıdadır. Ayrıca bu öğrencilerin sağlık sorunları yaşadığı, bağışıklıklarının zayıf olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda tıpta uzmanlık alanında daha fazla tez üretilmesinin olumlu etkilerinin olacağı düşünülmektedir. Sanatta yeterlik alanında ise sadece bir adet teze ulaşılmıştır. Bu anlamda müzik ve resim alanlarında özel eğitim ve özel gereksinimli çocukları konu alan araştırmalara gereksinim duyulmaktadır. Sanatın etkileri düşünüldüğünde yapılacak olan tezlerin hem sanat alanına hem de özel eğitim alanına büyük kazanç sağlayacağı aşikardır.

Yıllara Göre Dağılım

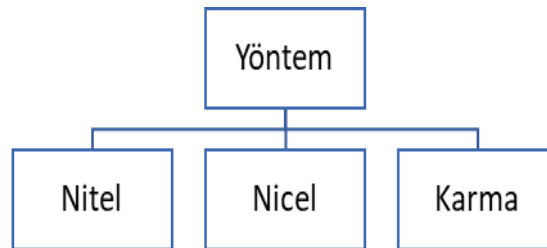
Araştırma sonunda tezlerin yıllara göre dağılımına yer verilmiştir. Tezlerin yıllara göre dağılımı Grafik 2.'de gösterilmektedir.

Grafik 2*Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı*

Grafik 2. incelendiğinde en az tez 2014 en fazla tez ise 2019 yılında yapılmıştır. Tezlerin yıllara göre dağılımı düzenli bir eğilim göstermemekle birlikte 2019 yılına kadar bir yükseliş trendi gösterdiğini 2019 yılından sonra 2019'a göre bir düşü trendi gösterdiğini söyleyebiliriz. Araştırmada incelenen yıl aralığına girmese de 2021 ve 2022 yıllarında hazırlanan tezlerin sayılarına da yer verilmiştir. Bunun nedeni son dönemlerde hazırlanan tezlerin sayılarının nispeten de olsa araştırmanın yapıldığı yıl aralığı ile kıyaslamaktır. Bu anlamda 2021 yılında 199, 2020 yılının ilk altı ayında ise 60 tez yapılmıştır. Bu sonuç özel eğitimin hala sıklıkla araştırılan bir alan olduğunu göstermesi açısından önemli görülmektedir.

Yöntem

Araştırma sonunda tezlerin yapıldığı yöntemler incelenmiştir. Tezlerde kullanılan yöntemler Şekil 1.'de gösterilmektedir.

Şekil 1*Tezlerde Kullanılan Yöntemler*

Şekil 1.'de görüldüğü üzere tezler nitel, nicel ve karma yöntemlerle hazırlanmıştır. Tezlerin ağırlıklı olarak nitel ve nicel yöntemlerle hazırlandığı görülmektedir. Karma desenlerin

kullanıldığı tez sayısı ise oldukça sınırlıdır. Nicel yöntemlerin kullanıldığı araştırmalarda ise özellikle özel eğitim anabilim dalında yürütülen araştırmalar deneysel araştırmalardır. Fakat özel eğitimin doğası gereği araştırmalar yarı deneysel desen olan tek denekli araştırmalar yoluyla yürütülmüştür.

Araştırma Grubu

Araştırma sonunda tezlerin katılımcılarına yer verilmiştir. Tezlerde katılımcı olarak yer alan gruplar Tablo 1.'de gösterilmektedir.

Tablo 1

Tezlerde Katılımcı Olarak Yer Alan Gruplar

İşitme Engelli	Bedensel Engelli
Görme Engelli	Çok Engelli
Zihin Engelli	Özel Eğitim Öğretmenleri
Üstün Yetenekli	Aileler
Down Sendromlu	İdareciler
<i>Serebral Palsi</i>	İşverenler
Öğrenme Güçlüğü	Terapistler
Psikologlar	Dokümanlar
Özel Eğitim Kurumları	Akademisyenler
Akranlar	Dil ve Konuşma Bozukluğu

Tablo 1. incelendiğinde tezlerin çok çeşitli katılımcı grupları ile yürütüldüğü görülmektedir. Araştırmacılar işitme, görme, zihin engelli ve üstün yetenekli bireyler başta olmak üzere birçok özel gereksinim grubu ile araştırmalarını yürütmüşlerdir. Ayrıca araştırmacılar özel eğitimin birçok paydaşıyla da araştırmalarını gerçekleştirmişlerdir. Tabloda yer alan aileler hem özel gereksinimli çocuğu olan hem de tipik gelişim gösteren çocuğu olan ailelerdir. Ayrıca terapistler ile anlatılmak istenen dil ve konuşma terapisti, fizik tedavi uzmanı, ergoterapist gibi meslek gruplarıdır.

Tezin Hazırlandığı Bilim Dalı

Araştırma sonunda son olarak tezleri yapan bilim dallarına yer verilmiştir. Tezleri hazırlayan bilim dalları Tablo 2.'de gösterilmektedir.

Tablo 2*Tezleri Hazırlayan Bilim Dalları*

Eğitim ve Öğretim	Güzel Sanatlar
Psikoloji	Sosyoloji
Mimarlık	Endüstri Ürünleri Tasarımı
Hemşirelik	Maliye
Spor Bilimleri	Psikiyatri
<i>Fizyoterapi ve Rehabilitasyon</i>	İşletme
Tıp	Mühendislik

Tablo 2. incelendiğinde özel eğitim ya da özel gereksinimli grupları konu alan tezlerin çeşitli bilim dalları tarafından hazırlandığı görülmektedir. Doğal olarak en fazla tez eğitim ve öğretim alanında yürütülmüştür. Sadece özel eğitim anabilim dalı değil eğitim fakültelerinin birçok anabilim dalında özel eğitim konulu tezler hazırlanmıştır. Ancak endüstri ürünleri tasarımı, maliye, mimarlık gibi alanlarda tezlerin hazırlanması oldukça önemli görülmektedir. Bu kapsayıcılık açısından da oldukça umut vadeden gelişme olarak değerlendirilmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Özel eğitimle ilgili tezlerin incelendiği bu araştırmada 2014-2020 yılları arasında yapılmış ve YÖK Tez'de yer alan toplam 1260 teze ulaşılmıştır. Özel eğitimle ilgili lisansüstü tezler anabilim dalı ayrımı yapılmaksızın taranmıştır. Araştırmanın sonucunda, farklı bilim dallarında özel eğitimi konu alan tezler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda tezler; tez türü, yıllara göre dağılım, yöntem, çalışılan özel gereksinim grubu ve bilim dalı açısından incelenmiştir. Farklı bilim dallarında özel eğitim/özel gereksinimli gruplarla tezler hazırlanmıştır. Son yıllarda özel eğitim/çeşitli özel gereksinimli gruplarını ele alan tezlerin sayısında artış görülmektedir. Farklı anabilim dallarında yapılan araştırmaların yürütülmüş olması İnterdisipliner bir alan olan özel eğitim alanı açısından oldukça önemli görülmektedir. Tezlerin yıllara göre dağılımları incelendiğinde 2014 yılından sonra tez sayıları 100'ün altına düşmemiştir. İncelenen yıllar arasında en fazla tez 401 tez sayısı ile 2019 yılında yapılmıştır. Kızılcık (2022) eğitim ve öğretim konu alanında hazırlanan ve engellilerle ilgili yapılmış lisansüstü tezleri incelediği araştırmasında 33 yüksek lisans ve 3 doktora tezinin yazıldığı 2019 yılı en çok tezin yazıldığı yıl olduğunu belirtmiştir. Eğitim öğretim konu alanında olduğu gibi alan sınırlaması yapılmadan incelendiğinde de en çok tezin 2019 yılında hazırlandığı

görülmektedir. Özel eğitimle ilgili tezlerin yüksek lisans, doktora, sanatta yeterlik ve tıpta uzmanlık türlerinde hazırlandığı görülmektedir. En fazla yüksek lisans tezini hazırlanmıştır. Çoşkun ve diğerleri (2014) özel eğitim alanındaki tezleri incelediği araştırmasında yüksek lisans düzeyindeki tezlerin doktora düzeyindeki tezlere oranla daha fazla yapıldığını belirtmiştir. Bunun nedeninin ise doktora eğitime giriş koşullarının zorluğu, doktora eğitiminin maddi anlamda, süre bakımından ve psikolojik olarak daha zahmetli olmasından kaynaklanıyor olabileceğine dikkat çekmişlerdir.

Tezlerin yapıldığı yöntemlere bakıldığında nitel, nicel ve karma yöntemle hazırlanmıştır. Yöntemlerin modellerine bakıldığında ise betimsel meta analiz, sistematik derleme vaka, örnek olay, eylem araştırması, ölçek geliştirme-uyarlama, karma, tek denekli modellerin kullanıldığı görülmektedir. Aslan ve Özkubat (2019) ulusal özel eğitim kongresinde sunulan bildirilerindeki araştırma eğilimleri incelediklerinde araştırmalarının sonunda benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Özel eğitimle ilgili tezlerin katılımcıları incelendiğinde özel gereksinimi olan bireyler başta olmak üzere, aileler, öğretmenler, psikologlar, dil ve konuşma terapistleri, fizik tedavi uzmanları, ergoterapistler gibi çok sayıda paydaş ile tezler yürütülmüştür. Çeşitliliğin fazla olmasının nedeni farklı bilim dallarının kendi paradigmalarından özel eğitime bakmış olmalarıdır. Bu anlamda, Eğitim ve Öğretim başta olmak üzere Psikoloji, Sosyoloji, Spor Bilimleri, Tıp, İşletme, Mühendislik, Hemşirelik, Maliye gibi çok çeşitli bilim dallarında hazırlandığı görülmektedir. Bu durum hem özel eğitim alanına hem de tezin yapıldığı ilgili alana olumlu yönde katkılar sağlamaktadır.

Özel eğitimle ilgili tezlerin incelendiği bu araştırmanın sonuçlarından hareketle birtakım öneriler getirilmiştir. İlk olarak aynı araştırma yıl sınırlaması yapılmaksızın tekrarlanabilir. Daha spesifik konulara yönelerek sistematik derleme, meta sentez, içerik analizi araştırmaları yapılabilir. Eğitim ve öğretim konu alanı dışındaki bilim dallarında özel gereksinimli gruplarla tezler hazırlanabilir.

Kaynakça

- Alkan, G. (2014). *Türkiye’de muhasebe alanında yapılan lisansüstü tez çalışmaları üzerine bir araştırma* (1984-2012). <https://doi.org/10.25095/mufad.396448>
- Aral, N., Fındık Tanrıbuyurdu, E., Yurteri Tiryaki, A., Sağlam, M. ve Aysu, B. (2015). Türkiye’de çocuk gelişimi alanındaki lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 14(1), 7-16. https://doi.org/10.1501/Ashd_0000000103

- Aslan, C. ve Özkubat, U. (2019). Ulusal özel eğitim kongresi bildirilerindeki araştırma eğilimleri: Bir içerik analizi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(2), 535-554.
- Ataman, A. (2017). Özel eğitimin temelleri. A. Ataman (Ed.), *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim içinde* (ss. 3-21) Vize Yayıncılık.
- Çağlayan, N. (2018). Türkiye’de zihinsel engellilerde sanat eğitimi ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 403-418. <https://doi.org/10.18039/ajesi.454586>
- Çoşkun, İ., Dündar, Ş. ve Parlak, C. (2014). Türkiye’de özel eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (2008-2013). *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 375-396. <https://doi.org/10.12984/eed.49993>
- DeWitt, P. (2018). Using the visible learning research to influence collaborative leadership. *Education Sciences*, 8(4), 1-9. <https://doi.org/10.3390/educsci8040219>
- Duran, Ç., Ata, S. ve Metin, E. N. (2021). Türkiye’de kaynaştırma ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin çeşitli kriterlere göre incelenmesi. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, (14), 213-226. <https://doi.org/10.38079/igusabder.863163>
- Göktaş, B. ve Erdem, R. (2006). Sağlık yönetimi alanında yapılan tezlerin profili. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 1(1), 53-63.
- Kaytez, N. ve Durualp, E. (2014). Türkiye’de okul öncesinde oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014 (2), 110-122.
- Kızılcık, H. (2022, 22-25 Haziran). Türkiye’de eğitim ve öğretim konulu engellilerle ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *IXth International Eurasian Educational Research Congress*, İzmir, Türkiye. <https://avesis.gazi.edu.tr/yayin/b3a382ae-2e11-4524-899e-d5005f692c3d/turkiyede-egitim-ve-ogretim-konulu-engellilerle-ilgili-yapilmis-lisansustu-tezlerin-incelenmesi>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Nobel Yayın Dağıtım.
- Özenç, E. G. ve Özenç, M. (2013). Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerle ilgili yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin çok boyutlu olarak incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 13-28.
- Özmen, E. R. (2017). Öğrenme gücü hakkında temel bilgiler ve uygulamalar (I. Kitap). E. R. Özmen (Ed.), *Öğrenme gücü sınıf içi destek seti*. Eğiten Kitap.
- Özyürek, M. (2016). *Bireysel farklılıkları inceleme yaklaşımları* (8. Baskı). Kök Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research ve evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Stearns, E., Banerjee, N., Mickelson, R., ve Moller, S. (2014). Collective pedagogical teacher culture, teacher–student ethno-racial mismatch, and teacher job satisfaction. *Social Science Research*, 45, 56-72. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2013.12.011>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11.Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Farklı Öğretim Programlarındaki Öğretmen Adaylarının STEM Eğitimi Hakkındaki Görüşleri

Prof. Dr. Mehmet ŞAHİN
Dokuz Eylül Üniversitesi
mehmet.sahin@deu.edu.tr

Prof. Dr. Cenk KEŞAN
Dokuz Eylül Üniversitesi
cenk.kesan@deu.edu.tr

Dr. Gökçe OK
Dokuz Eylül Üniversitesi
bilgi@gokceok.org

Dr. Öğr. Üyesi Deniz KAYA
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
denizkaya@nevsehir.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı farklı öğretim programlarındaki öğretmen adaylarının STEM eğitimi hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu lisans düzeyinde öğrenim gören 51 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların 43'ü kadın, 8'i erkek öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada betimsel araştırma (tarama) yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu, verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonunda, öğretmen adayları STEM denildiğinde çoğunlukla disiplinlerarası bir yaklaşım, teknoloji, mühendislik, matematik, fen bilimleri, proje-tasarım ile eğitim-öğretim ifadelerinin akıllarına geldiğini belirtmiştir. Öğretmen adayları STEM ile ilişkili disiplinler olarak en fazla teknoloji, fen bilimleri, matematik, mühendislik ve sanat alanlarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının çoğunluğu STEM ile ilgili güncel yayınları takip ettiklerini ve yapılan çalışmalarını yeterli bulmadıklarını belirtmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının büyük bir kısmı STEM bilgilerinin yeterli olmadığını ancak öğrenim gördüğü bölüme katkısı olduğunu düşünmektedir. Öğretmen adaylarının vermiş oldukları örneklerde en fazla sanat ve tasarım, mühendislik uygulamaları, bilişim ve teknolojiler, matematik ve geometri, fizik bilimi ile çevre bilimi içerikli örnekler ön plana çıkmıştır. Öğretmen adaylarına göre, STEM eğitiminin avantajları 21. yüzyıl becerilerini kazandırması, farklı bakış açısı sunması, disiplinleri entegre etmesi, çözüme yardımcı olması ve yaşamı kolaylaştırması olarak belirtilmiştir. Dezavantajları ise eğitmen yetersizliği, maliyet, öğrenen farkındalığı/bilgi eksikliği ile öğretim programlarının uyumu şeklinde belirtilmiştir. Çalışma sonucunda, STEM eğitiminin etki alanının genişletilmesi öneri olarak sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: STEM, Öğretmen adayları, Sanat, Görüş

Preservice Teachers' Views about STEM Education

Abstract

The aim of this study was to determine the opinions of preservice teachers in different teaching programs about STEM education. The study group of the research consist of 51 preservice teachers studying at the undergraduate level. Of the participants, 43 were female students and 8 were male students. The descriptive research design was used in the study. Semi-structured interview form was used as data collection tool and content analysis was used in data analysis. At the end of the research, preservice teachers stated that when STEM is mentioned, mostly interdisciplinary approach, technology, engineering, mathematics, science, project-design and education-training expressions come to their mind. As the disciplines related to STEM, preservice teachers mostly stated the fields of technology, science, mathematics, engineering and art. Most of the preservice teachers stated that they followed the current publications on STEM and that they did not find the studies sufficient. In addition, most of the preservice teachers thought that their STEM knowledge was not sufficient, but that it positively contributed to the department they are studying. In the examples given by the preservice teachers, the most prominent examples were art and design, engineering applications, informatics and technologies, mathematics and geometry, physical science and environmental science. According to the preservice teachers, the advantages of STEM education

included that it provided 21st century skills, offered different perspectives, integrated disciplines, helped to find easy solutions to problems and made life easier. Disadvantages were stated as lack of training, cost, learner awareness/lack of knowledge, and incompatibility of curricula. As a result of the study, it was suggested that it may be useful to expand the scope of STEM education to other disciplines.

Keywords: *STEM, Preservice teachers, Art, Views*

Giriş

21. yüzyıl bilgi çağı, bireysel farklılıkların daha fazla ön plana çıktığı bir yüzyıl olma yolunda hızla ilerlemektedir. Süper akıllı toplum (Toplum 5.0) anlayışının yaygınlaşmasıyla birlikte bireysel farklılıkların önemine duyulan ihtiyaçların artması süreci hızlandırmakta ve bir dizi evrilmelere neden olmaktadır (Saracel ve Aksoy, 2020). Özellikle dijital teknolojilerde üst sıralarda yer almak isteyen ulusların teknolojinin sunduğu yenilikleri topluma entegre ederek insan kaynaklarını geliştirmeyi ve iyileştirmeyi amaçlaması bireysel farklılıkların önemini de artırmaktadır. Ulusların ileri teknolojilerle entegre olabilmesindeki en önemli basamak hiç şüphesiz ülkelerin eğitim sistemleridir. Günümüzde mühendislik, matematik, girişimcilik, fen, teknoloji ve sanat alanlarında düşünen, üreten, sorgulayan, problem çözen, iş birliği yapan, etkili iletişim kuran, sorumluluk alabilen, bilgi ve teknoloji okuryazarı olan, esnek, uyumlu, yaratıcı, girişimci ve liderlik özelliğine sahip bireylere duyulan gereksinimlerin her geçen gün katlanarak artması eğitim sistemlerin içeriklerinde de değişimleri zaruri kılmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016; National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2014). Dolayısıyla öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik yeni ve farklı türde programların uygulanma zorunluluğu fazlasıyla kendini hissettirmektedir. Son yirmi yılda popülerliği giderek artan ve öğrenilen bilgiyi günlük yaşam durumlarıyla birleştirerek anlamlı öğrenmeye önemli katkılar sunan STEM yaklaşımı da bunlardan birisidir. Her ne kadar ülkemiz öğretim programlarının içeriklerinin hazırlanmasında STEM eğitim anlayışı hâkim olmasa da birçok disiplini birbirine bağlayan fonksiyonu ile STEM yaklaşımı kendini fazlasıyla hissettirmektedir (Corlu, Capraro ve Capraro, 2014; Öner ve diğer., 2014). Özellikle matematik, fen ve teknoloji alanlarına ait öğretim programlarındaki kazanımların uyumluluğu STEM yaklaşımının uygulanabilirliği noktasında önemli ipuçları sunmaktadır.

STEM eğitiminin en güçlü yönlerinden biri bireylerin 21. yüzyıl becerilerinin gelişimi için önemli bir basamak olmasıdır. Bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin birlikteliğine imkân tanıyan STEM eğitimi, yenilikçi bir yaklaşım sloganıyla yola çıkarak, bu alanlarda okuryazar bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Akgündüz ve diğer., 2015; Bybee, 2013; Wang, 2013). STEM, bir eğitim reformu olmakla birlikte değişim ve dönüşüm hareketidir (Bybee, 2013; Eroğlu ve Bektaş, 2016). Nitekim STEM eğitimi konusunda gerekli bilgi ve

beceriye sahip birey sayısının artırılması ve bu bireylerin 21. yüzyıl iş hayatında yer almaları çok sayıdaki ulus için önemli hedefler arasında gösterilmektedir (Türk, 2019; Uyar, Canpolat ve Şan, 2021). Bu sayede bireylerin hem STEM alanlarında bilgi ve yetkinliklere sahip olmaları hem de 21. yüzyıl becerilerini edinmeleri arzu edilmektedir.

STEM eğitimi hakkında Türkiye’de yapılan çalışmalarda özellikle son yıllarda bir artış olsa da bu alanda yapılacak yeni çalışmalara ihtiyaç duyulduğu da aşıkardır. Dolayısıyla STEM farkındalığın oluşmasında gerek öğretmenlerin gerekse öğretmen adaylarının sürece dahil edilmesi ve STEM eğitime yönelik bakış açılarını, algılarını ve görüşlerini belirli periyotlarla ortaya konan çalışmaların yapılması önem arz etmektedir (Akgündüz ve diğer., 2015; Corlu ve diğer., 2014; Gürbüz ve Kahveci, 2021). Alanyazındaki benzer yönde yapılmış çalışmaların bulguları incelendiğinde, fen öğretmenlerinin STEM’i birden fazla disiplinle ilişkilendirdikleri ancak yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir (Bakırcı ve Kutlu, 2018). Okul öncesi öğretmen adayları ile sınıf öğretmenlerinin STEM yaklaşımı ile ilgili olumlu düşüncelere sahip olduğu ve gerekli buldukları belirlenmiştir (Alagöz ve Sözen, 2021; Uğraş ve Genç, 2018). Fen öğretmenleri derslerinde STEM etkinliklerini kullanılabilir bulmakta (Doğan ve Saraçoğlu, 2019), diğer öğretmenlere göre STEM’i daha iyi bilmekte ve kullanmaktadır (Özbilen, 2018; Özcan ve Koştur, 2018). Sonuç olarak, okul öncesinden yükseköğretime kadar uygulanabilir olması, birçok disiplin birlikteliğine olanak tanınması STEM yaklaşımına olan ilginin artmasına neden olmuştur. Çalışmada, farklı öğretim programında öğrenim gören öğrencilerin görüşlerine yer verilerek STEM’in etki alanının önemine değinilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda, farklı öğretim programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının STEM eğitimi hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada, farklı öğretim programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının STEM eğitimi hakkındaki görüşlerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada betimsel araştırma (tarama) yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelinde var olan bir durum olduğu şekilde betimlenmesi amaçlanır. Bu çalışmalarda değişkenlerin özellikleri ve birbiriyle ilişkisi olduğu gibi ortaya konulur, niçin sorusuna değil, nedir sorusuna yanıt aranır (Karasar, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinin STEM Eğitimi ve Uygulamaları seçmeli dersindeki öğrencilerden oluşmaktadır.

Katılımcıların 19'u Fen Bilimleri Eğitimi, 17'si Okul Öncesi Eğitimi, 4'ü Matematik Eğitimi, 4'ü Sınıf Öğretmenliği Eğitimi, 3'ü Alman Dili Eğitimi, 2'si İngiliz Dili Eğitimi ve 2'si Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dallarında öğrenim görmektedir. Katılımcıların seçimi seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme şeklinde yapılmıştır. Nedeni ise araştırmacılardan birisinin lisans düzeyinde STEM dersini veriyor olması, çalışmada gönüllü olarak yer almak isteyen öğrencilerin olması ve uygulama zamanının sınırlılıklarının olmasıdır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma nitel yaklaşımla ele alınmıştır. Nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen veri toplama araçlarından biri de görüşmelerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırma kapsamında farklı öğretim programlarında öğrenim öğrencilerinin görüşlerini tespit etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun içeriğinin oluşturulmasında öncelikle alan taraması yapılarak benzer yöndeki çalışmalar incelenmiştir (Gürbüz ve Kahveci, 2021; Özcan ve Koştur, 2018; Uğraş ve Genç, 2018; Uyar ve diğer., 2021). Literatür taraması sonucu çerçevesi belirlenen yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruların açık, anlaşılır ve yönlendirici olmamasına özellikle özen gösterilmiştir. Görüşme formunda yer alan soruların hazırlanmasında alan uzmanlarının yanı sıra çalışma grubunda yer almayan iki öğrencinin de sorular hakkındaki görüşleri alınmış, anlaşılmayan noktalar düzenlenmiştir. Form soruları ise şu şekildedir: (a) STEM eğitimi denildiğinde aklınıza neler geliyor? (b) STEM'in ilişkili olduğu disiplinler sizce nelerdir? (c) STEM eğitimi ile ilgili güncel yayınları takip ediyor musunuz? (d) STEM eğitimi ile ilgili çalışmaları yeterli buluyor musunuz? (e) STEM bilginizin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? (f) STEM eğitiminin öğrenim gördüğünüz bölüme katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? (g) STEM ile ilgili verebileceğiniz örnekler nelerdir? (h) STEM eğitiminin avantajları ve dezavantajları neler olabilir? (ı) Branşınız kapsamında STEM eğitimi ile ilgili hangi etkinlikler yapılabilir?

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği ile ilgili birtakım çalışmalar yapılmıştır. Veri toplama esnasında, geçerlik ve güvenilirliği olumsuz etkileyebilecek durumlar için birtakım önlemlerin alınması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İç geçerliliği sağlamak amacıyla uzman ve katılımcı görüşü ile doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Dış geçerliliği sağlamak amacıyla veri toplama aracı ve süreci, veri analiz aşaması, çalışma grubu özellikleri ve seçim şekli, çalışmanın uygulama süreci, araştırmacının rolü ile tercih edilen yöntemin gerekçesi ayrıntılı şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. İç güvenilirliği sağlamak için bulguların yorum yapılmadan sunulmasına ve dokümanların ayrıntılı incelenmesine özen gösterilmiştir.

Dış güvenilirliği sağlamak için veriler arasındaki tutarlılığa dikkat edilmiştir. Formu dağıtmadan önce katılımcılara çalışma hakkında gerekli açıklamalar yapılmış ve soruları cevaplamalarında gönüllük ilkesinin geçerli olduğu belirtilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışma verilerinin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Bu analizde izlenen süreç, birbirine benzer olan verileri kavramlar ve temalar altında birleştirmek ve okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenleyip yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmadaki temel amaç öğretmen adaylarının cevaplarının derinlemesine analiz edilmesidir. Katılımcıların verdikleri cevaplar araştırmacılar tarafından düzenlenerek belirli kodlar altında birleştirilmiştir. Katılımcıların benzer yanıtlarından yola çıkılarak veriler aynı başlık altında toplanarak frekans (f) ve yüzde (%) değerleri şeklinde sunulmuştur. Ayrıca katılımcıların isimleri kullanılmadan A₁, A₂, A₃.....A₅₁ kodları kullanılarak doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde çalışmanın amacı kapsamında, farklı öğretim programlarındaki öğretmen adaylarının STEM eğitimi hakkındaki görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu kapsamda, katılımcılara STEM yaklaşımı ile ilgili sorular yöneltilip tablolaştırılmıştır.

Tablo 1

Katılımcıların STEM Denildiğinde Akıllarına Gelenlere İlişkin Görüşleri

Kodlar	Öğrenim Görülen Program Dağılımı							Frekans (f)	Yüzde (%)
	FBE	OÖE	ME	SÖE	ADE	İDE	BESO		
Disiplinlerarası yaklaşım	8	7	2	1	1	1	1	21	41.1
Teknoloji	7	4	1	1	2	1	1	17	33.3
Mühendislik	7	4	1	1	1	-	1	15	29.4
Matematik	7	4	1	1	1	1	-	15	29.4
Fen Bilimleri	6	4	1	-	1	-	1	13	25.4
Proje/Tasarım	2	3	2	1	1	1	2	12	23.5
Eğitim/Öğretim şekli	3	3	2	1	1	1	1	12	23.5
Gelişim/İlerleme	3	2	1	2	1	1	1	11	21.5
21. yüzyıl becerisi	3	3	1	1	1	-	1	10	19.6
Bilimsel faaliyetler	4	2	1	1	1	-	-	9	17.6
Yenilik/Farklılık	1	1	1	1	1	1	1	7	13.7
Diğer (sanayi, ekonomi vb.)	1	1	1	-	1	-	1	5	9.8

İcat/Ürün	-	1	-	1	-	-	1	3	5.8
Materyal	1	-	-	1	-	-	-	2	3.9

Not. FBE: Fen Bilimleri Eğitimi, OÖE: Okul Öncesi Eğitimi, ME: Matematik Eğitimi, SÖE: Sınıf Öğretmenliği Eğitimi, ADE: Alman Dili Eğitimi, İDE: İngiliz Dili Eğitimi, BESÖ: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların cevapları disiplinlerarası yaklaşım (21), teknoloji (17), mühendislik (15), matematik (15) ile fen bilimleri (13) yönündedir. Proje/tasarım (12), eğitim/öğretim şekli (12), gelişim/ilerleme (11), 21. yüzyıl becerisi (10), bilimsel faaliyetler (9) ile yenilik/farkındalık (7) STEM ile ilişkilendirilen diğer kavramlar arasında yer almaktadır. A₆ ve A₂₂ kodlu katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplar ise şu şekildedir:

“Disiplinlerarası eğitim geliyor aklıma... Birçok bilim dalını biraya getirip ortaya yeni fikirler, buluşlar çıkarma diyebiliriz.” “STEM eğitimi denildiğinde aklıma disiplinlerin bir araya gelerek bir bütünü oluşturduğu aklıma geliyor...”

Tablo 2

Katılımcıların STEM'in İlişkili Olduğu Disiplinlere İlişkin Görüşleri

Kodlar	Öğrenim Görülen Program Dağılımı							Frekans (f)	Yüzde (%)
	FBE	OÖE	ME	SÖE	ADE	İDE	BESO		
Teknoloji	19	15	3	2	2	1	2	44	86.2
Fen Bilimleri	15	14	3	2	1	1	2	38	74.5
Matematik	16	11	3	2	2	1	2	37	72.5
Mühendislik	15	11	3	3	1	1	1	35	68.6
Sanat	9	9	1	3	2	1	1	26	50.9
Girişimcilik	4	7	1	1	2	1	-	16	31.4
Mimarlık/Tasarım	3	7	1	1	1	-	-	13	25.4
Ekonomi	1	1	-	1	1	-	1	5	9.8
Tıp ve Sağlık	1	-	-	1	-	1	-	3	5.8
Dil Bilimi	-	-	-	-	1	-	-	1	1.9

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların büyük bir kısmı teknoloji (44), fen bilimleri (38), matematik (37), mühendislik (35) ve sanat (26) alanlarını STEM'in ilişkili olduğu disiplinler olarak belirtmişlerdir. Girişimcilik (16), mimarlık/tasarım (13), ekonomi (5), tıp ve sağlık (3) ile dil bilimi (1) diğer disiplinler olarak belirtilmiştir. A₈ kodlu katılımcının cevabı şu şekildedir:

“STEM’in ilişkili olduğu disiplinler bilim, teknoloji, mühendislik, matematik, bence girişimcilik ve sanatta dahil edilebilir...”

Tablo 3

Katılımcıların STEM ile İlgili Güncel Yayınları Takip Etmelerine İlişkin Görüşleri

Kodlar	Öğrenim Görülen Program Dağılımı							Frekans (f)	Yüzde (%)
	FBE	OÖE	ME	SÖE	ADE	İDE	BESO		
Takip ediyorum	11	7	3	1	1	-	-	23	45.1
Takip etmiyorum	1	4	-	1	1	1	2	10	19.6
Kısmen takip ediyorum	7	6	1	2	1	1	-	18	35.3

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların yarısına yakını STEM ile ilgili güncel yayınları takip ettiklerini (23), üçte birine yakını ise kısmen takip ettiklerini (18) belirtmişlerdir. Takip etmiyorum (10) diyenlerin oranı beşte bire yakındır. A₂₀ kodlu katılımcının cevabı şu şekildedir:

“Mümkün olduğunca takip etmeye çalışıyorum. Türkiye’de pekte örneği olmasa bile kendi alanım okul öncesi ile ilgili STEM etkinlik planlarına ve uygulamalarına bakıyorum. Daha çok kaynaklar yurtdışı olduğu için kendi bildiğim İngilizce ve translate yardımıyla okullarda yapılan uygulamaları izliyorum...”

Tablo 4

Katılımcıların STEM Eğitimi Konusunda Yapılan Çalışmalara İlişkin Görüşleri

Kodlar	Öğrenim Programlarına Göre Dağılım							Frekans (f)	Yüzde (%)
	FBE	OÖE	ME	SÖE	ADE	İDE	BESO		
Yeterli buluyorum	2	5	-	-	1	-	-	8	15.7
Yeterli bulmuyorum	10	8	2	2	1	-	1	24	47.1
Kısmen yeterli buluyorum	7	4	1	2	1	1	-	16	31.4
Fikrim yok	-	-	1	-	-	1	1	3	5.8

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların yarısına yakını STEM eğitimi konusunda yapılan çalışmalarını yeterli bulmadıklarını (24) belirtmiştir. Üçte birine yakını kısmen yeterli bulurken (16), yeterli bulanlar (8) ile fikri olmayanların (3) toplam oranı beşte birden fazla olmuştur. A₄₉ kodlu katılımcının cevabı şu şekildedir:

“Akademik olarak son yıllarda çalışmalar arttı...Bu konu üzerine emek veren akademisyenler mevcut ama MEB’e bağlı kurumlarda bilgili öğretmen sayısı bir elin parmağını geçmez... Bence çalışmalar yeterli düzeyde değil”

Tablo 5

Katılımcıların STEM Bilgisi Konusuna İlişkin Görüşleri

Kodlar	Öğretim Programlarına Göre Dağılım							Frekans (f)	Yüzde (%)
	FBE	OÖE	ME	SÖE	ADE	İDE	BESO		
Yeterli	3	1	-	-	1	-	-	5	9.8
Yeterli değil	12	13	3	3	1	2	2	36	70.6
Kısmen yeterli	3	2	1	1	1	-	-	8	15.7
Fikrim yok	1	1	-	-	-	-	-	2	3.9

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların geneli STEM bilgisinin yeterli (36) olmadığını belirtmiştir. Yeterli (5) ile kısmen yeterli olduğunu (8) belirtenlerin sayısı ise tüm katılımcıların dört biri seviyesinde olmuştur. Ayrıca STEM bilgisine yönelik fikri olmayan (2) katılımcıların olduğu da belirlenmiştir. A₁₃ kodlu katılımcının cevabı şu şekildedir:

“Her geçen gün değişen ve teknolojik açıdan gelişen dünyada alınan bilginin yeterli olduğunu söyleyemeyiz. Her geçen gün kendimizi geliştirmeliyiz...”

Tablo 6

Katılımcıların STEM Eğitiminin Öğrenim Gördüğü Bölüme Katkısına İlişkin Görüşleri

Kodlar	Öğretim Programlarına Göre Dağılım							Frekans (f)	Yüzde (%)
	FBE	OÖE	ME	SÖE	ADE	İDE	BESO		
Düşünüyorum	19	15	3	3	1	1	1	43	84.4
Düşünmüyorum	-	1	-	-	-	1	-	2	3.9
Kısmen katkısı var	-	1	1	1	1	-	-	4	7.8
Fikrim yok	-	-	-	-	1	-	1	2	3.9

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğu STEM eğitiminin öğrenim gördüğü bölüme katkısı olduğunu (43) belirtmiştir. Kısmen katkısı (4) olduğunu düşünenler, katkısı olduğunu düşünmeyenler (2) ile fikri olmayanlar (2) az sayıda kalmıştır. A₁₄ kodlu katılımcının cevabı şu şekildedir:

“STEM eğitiminin öğrenim görülen her bölüme katkısı olduğunu düşünüyorum. Özellikle fen bilimleri gibi uygulama, deney gerektiren ucu açık yönlendirilebilir bir bölüme diğer bölümlerden daha fazla katkısı olacaktır. Bizim bölümümüzde çok sayıda konuda STEM’le uyumludur...çok fazla etkinlik yapabiliriz...”

Tablo 7*Katılımcıların STEM ile İlgili Örneklerine İlişkin Görüşleri*

Kodlar	Öğrenim Programlarına Göre Dağılım							Frekans	Yüzde (%)
	FBEOÖE	ME	SÖE	ADEİDE	BESO	(f)			
Sanat ve Tasarım İçerikli Çalışmalar	11	7	2	6	5	1	3	35	68.6
Mühendislik Uygulamaları	9	9	6	5	5	2	2	34	66.6
Bilişim Teknolojileri	12	8	3	6	2	1	1	33	64.7
Matematik ve Geometri Bilimleri	8	8	5	2	2	2	1	28	54.9
Fizik Bilimi	8	5	4	1	2	1	1	22	43.1
Çevre Bilimi	7	7	1	1	1	1	2	20	39.2
Kimya Bilimi	11	3	-	1	-	-	1	16	31.4
Astronomi ve Uzay Bilimleri	8	2	1	1	1	-	-	13	25.4
Spor ve Sağlık Bilimleri	1	1	2	1	-	2	5	12	23.5
Biyoloji Bilimi	6	2	-	1	-	-	1	10	19.6
Tıp Bilimi	2	1	2	1	-	-	1	7	13.7
Her şey	2	1	-	1	1	-	-	5	9.8
Ekonomi ve İktisat Bilimi	1	1	-	1	-	1	-	4	7.8
Örnek yok	-	-	-	-	-	1	-	1	1.9

Tablo 7 incelendiğinde, katılımcıların STEM ile ilgili örneklerinin çoğunluğunu sanat ve tasarım içerikli (35), mühendislik uygulamaları (34), bilişim ve teknolojiler (33), matematik ve geometri bilimleri (28), fizik bilimi (22) ile çevre bilimi (20) oluşturmaktadır. Kimya bilimi (16), astronomi-uzay bilimleri (13) ile spor-sağlık bilimleri (12), içerikli örneklerde katılımcılar tarafından belirtilmiştir. A₉ ve A₃₅ kodlu katılımcının cevabı şu şekildedir:

“Geri dönüşüm konteyner (kartlı). Çevreye zarar verebilecek pet şişe, cam şişe, naylon poşet, karton kutu içeceklerinin kabı... Şemsiye (küçülebilen). Dükkanlarda kullanılan kepenkler, gölgelikler. Sensörlü musluklar, elektrikli cihazlar, sporda eğitim ile ilgili atış şekillerinin aerodinamik yapısı, ışıktandırılmalı sistemler, engelli

rampalarının tasarımı...” “Robotik kodlama, hesaplamalı düşünme, mimari eserin tasarımı...”

Tablo 8

Katılımcıların STEM Eğitiminin Avantajlarına ve Dezavantajlarına İlişkin Görüşleri

Kodlar	Öğrenim Programlarına Göre Dağılım							Frekans (f)	Yüzde (%)
	FBE	OÖE	ME	SÖE	ADE	İDE	BESO		
<i>Avantajları</i>									
21. yüzyıl becerilerinin gelişimine destek	15	10	2	3	1	1	1	33	64.7
Farklı bakış açısı sunar	9	7	-	2	-	-	-	18	35.3
Disiplinleri entegre eder	8	4	1	1	-	-	-	14	27.4
Çözüme yardımcı olur	6	3	-	-	1	1	1	12	23.5
Yaşamı kolaylaştırır	5	2	-	2	-	1	1	11	21.5
Toplumun ilerlemesini sağlar	3	1	1	1	1	-	1	8	15.7
Ülke ekonomisine katkı sunar	4	1	1	1	1	-	-	8	15.7
Yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlar	3	1	2	1	1	-	-	8	15.7
Ürün ortaya koyar	2	1	1	1	1	1	-	7	13.7
Deneyim kazandırır	5	1	-	1	-	-	-	7	13.7
Eğlenceli/İstek uyandırır	2	1	-	1	-	-	1	4	7.8
Her zaman avantajlı	1	-	-	-	-	-	1	2	3.9
<i>Dezavantajları</i>									
Eğitmen yetersizliği	8	8	2	2	1	1	2	25	49.0
Maliyet	11	8	1	1	-	-	-	20	39.2
Öğrenen farkındalığı/Bilgi eksikliği	9	5	2	2	1	1	-	20	39.2
Öğretim programlarının uyumu	3	2	1	1	1	1	1	10	19.6
Materyal/Fiziki Ortam ihtiyacı	6	3	-	-	1	1	-	9	17.6
Zaman	2	1	1	1	1	1	-	7	13.7
Ülkelerin gelişmişlik düzeyi	2	1	-	-	1	1	1	6	11.7
Dezavantajı yok	1	1	-	-	-	-	-	2	3.9
Sosyo-Ekonomik düzey	1	-	-	-	-	-	-	1	1.9

Tablo 8 incelendiğinde, katılımcılar STEM eğitiminin avantajları olarak genellikle 21. yüzyıl becerilerine (33), farklı bakış açısı sunmasına (18) ve disiplinleri entegre etmesine (14) yönelik cevaplar vermiştir. STEM eğitiminin dezavantajları olarak eğitmen yetersizliği (25), maliyet

(20), öğrenen farkındalığı-bilgi eksikliği (20) ve öğretim programları uyumu (10) ön plana çıkmıştır. A₃₉ kodlu katılımcının cevabı şu şekildedir:

“STEM eğitiminin avantajları bireyin analiz yeteneği gelişir, birey STEM disiplini sayesinde karşılaştığı probleme çözümler üretebilir. Bireyin analitik düşünmesine yardımcı olur, 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine katkı sağlar. STEM eğitiminin dezavantajları ise STEM hakkında eğitim verecek kişilerin az sayıda olması ve fazla bilgi sahibi olmaması... Yeni bir ürün oluşturmak için maliyetin olması...bir de ülkeler gelişmiş değilse dezavantaj olur...”

Tablo 9

Katılımcıların STEM Eğitimi ile İlgili Hangi Etkinliklerin Yapılabileceğine İlişkin Görüşleri

Kodlar	Öğrenim Programlarına Göre Dağılım							Frekans	Yüzde (%)
	FBEOÖE	ME	SÖE	ADEİDE	BESO	(f)			
Geri dönüşüm içerikli	4	6	-	2	1	-	-	13	25.4
Güneş-Dünya-Ay-Gezegen modelleri	7	2	-	3	-	-	-	12	23.5
Çevre sorunları içerikli	5	3	-	2	-	1	-	11	21.5
İnsan-Bitki-Hayvan modelleri	4	3	-	2	-	-	-	9	17.6
Sesli oyuncuklar	-	6	-	3	-	-	-	9	17.6
Deneyler	8	-	-	1	-	-	-	9	17.6
Saat tasarımları	4	2	1	1	1	1	-	8	15.7
Engelliler için tasarımı	2	2	1	3	-	-	-	8	15.7
Dijital aletler	4	1	1	1	-	-	-	7	13.7
Müzik aletleri	-	4	-	3	-	-	-	7	13.7
Robot/Roket/Füze içerikli	3	1	1	1	-	-	-	6	11.7
Basit makinalar	4	1	-	1	-	-	-	6	11.7
Elektrikli devreler	5	-	-	-	-	-	-	5	9.8
Optik (gözlük, ışık vb.)	2	-	1	-	-	-	-	3	5.8
Su döngüsü içerikli	2	-	-	1	-	-	-	3	5.8
İş-Güç-Enerji içerikli	3	-	-	-	-	-	-	3	5.8
Yenilenebilir enerji (rüzgâr, güneş)	1	1	-	1	-	-	-	3	5.8
Ailelerle hayvan/bitki sevgisi tasarımı	-	1	-	1	-	-	-	2	3.9
Antrenman hareketleri	-	-	-	-	-	-	1	1	1.9
Robot hakem	-	-	-	-	-	-	1	1	1.9
Cümle yapıları, kelimeler öğretimi	-	-	-	-	-	1	-	1	1.9

Tablo 9 incelendiğinde, katılımcılar STEM etkinlikleri olarak geri dönüşüm (13), güneş-dünya-ay-gezegen modeli (12), çevre sorunu (11), insan-bitki-hayvan modeli (9), sesli oyuncak (9), deney (9), saat tasarımı (8), dijital alet (7) ile müzik aleti (7) içerikli cevaplar belirtmiştir. Ayrıca robot/roket/füze (6), basit makina (6), elektrikli devre (5) ve aydınlatma aleti (4) diğer cevaplar arasındadır. A₃ ve A₁₂ kodlu katılımcıların cevabı şu şekildedir:

“...Örneğin basit makinalar konusu anlatılırken algodoo kullanılabilir. Ya da anatomik bir ders için artırılmış gerçeklik uygulamaları kullanılarak insan vücudu tanıtılabilir...” “Güneş sistemi ve ötesi, makaralar, eğik düzlem, mancınık, kalıtım (DNA), solunum sistemi, optik ve ışık...”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Çalışmada, öğretmen adaylarına STEM denildiğinde akıllarına gelenlerin neler olduğu sorulmuş disiplinlerarası yaklaşım, teknoloji, mühendislik, matematik, fen bilimleri, proje-tasarım ile eğitim/öğretim şekli cevaplarının çoğunlukta olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların STEM’in ilişkili olduğu disiplinlere yönelik cevapları ise genellikle teknoloji, fen bilimleri, matematik, mühendislik ve sanat olmuştur. Katılımcıların öğrenim gördüğü bölümler dikkate alındığında, cevapların öğrenim görülen programlar ile uyumlu olduğu, STEM tanımını yansıttığı ve katılımcıların tamamının STEM’in sahip olduğu disiplinlerden en az birini ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu bulgular, alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir (Bakırcı ve Kutlu, 2018; Gürbüz ve Kahveci, 2021; Özcan ve Koştur, 2018). Katılımcıların genellikle STEM ile ilgili güncel yayınları ya takip ettikleri ya da kısmen takip ettikleri belirlenmiştir. Bu sonuç, alanyazındaki çalışma bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Gürbüz ve Kahveci, 2021). Ancak Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin güncel yayınları takip etmedikleri dikkat çekmektedir.

Katılımcıların yarısına yakını STEM ile ilgili çalışmalarını yeterli bulmamaktadır. Bu bulgu, yüksek lisans eğitimlerini fen bilimleri üzerine yapan öğrencilerin görüşleri ile benzerlik göstermektedir (Gürbüz ve Kahveci, 2021). Diğer sonuç, katılımcıların çoğunluğunun STEM bilgisinin yeterli olmadığını belirtmesidir. Matematik, Sınıf, Alman ve Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümlerindeki öğrencilerin tamamı bilgisinin yeterli olmadığını belirtmiştir. Nitekim Bakırcı ve Kutlu’ya (2018) göre, STEM eğitiminde fen bilimleri öğretmenleri yeterli

bilgiye sahip değildir. Ancak Özbilen'e (2018) göre, fen öğretmenleri diğer öğretmenlere göre STEM'i daha iyi tanımaktadır.

Katılımcıların çoğunluğu STEM eğitiminin öğrenim gördüğü bölüme katkısı olduğunu düşünmektedir. Nitekim yapılan bir çalışmada okul öncesi öğretmenleri STEM yaklaşımını uygulamak istedikleri yönünde görüş bildirmesine rağmen uygulamada zorlanacaklarını dile getirmiştir (Gürbüz ve Kahveci, 2021; Uğraş, 2017). Katılımcılar her ne kadar kendi branşlarına yönelik örnekler vermiş olsa da sanat ve tasarım, mühendislik, bilişim-teknolojiler, matematik ve geometri, fizik ile çevre içerikli örnekler ön plana çıkmıştır. STEM'in avantajlarına yönelik görüşlerden ise 21. yüzyıl becerileri, farklı bakış açısı kazandırması, disiplinleri entegre etmesi, çözüme yardımcı olması ve yaşamı kolaylaştırması yanıtları çoğunlukta yer almaktadır. Özcan ve Koştur (2018) yaptığı çalışmada, fen bilimleri öğretmen adaylarına göre STEM'in amacı yaşam becerilerinin geliştirilmesi ve 21. yüzyıl becerilerine sahip nitelikli bireyler yetiştirme şeklindedir. Katılımcılara göre, STEM eğitiminin dezavantajları eğitmen yetersizliği, maliyet, öğrenen farkındalığını/bilgi eksikliğini ile öğretim programlarının uyumudur. Bu bulgu, benzer çalışma sonuçları ile uyumluluk göstermektedir (Bakırcı ve Kutlu, 2018; Gürbüz ve Kahveci, 2021; Özcan ve Koştur, 2018; Uğraş ve Genç, 2018; Uğraş, 2017). Buna göre, STEM eğitimi yaklaşımında eğitmenlerin rolü öğretmen adayları tarafından ön plana çıkarılmaktadır.

Çalışmadan elde edilen son bulgu ise öğretmen adaylarının branşları kapsamında STEM eğitimi ile ilgili etkinliklere yönelik görüşlerinden elde edilmiştir. Geri dönüşüm, güneş-dünya-ay modeli, çevre sorunu, insan-bitki-hayvan modeli, sesli oyuncak, deney, saat tasarımı, dijital alet ile müzik aleti içeriğine sahip cevaplar daha fazla tercih edilmiştir. Buna göre, öğretmen adaylarının etkinlik örnekleri içerisinde bazı çalışmaların kendi branşına yönelik olması dikkat çekmektedir. Örneğin fen bilimleri öğretmen adayları deneyler, beden eğitimi ve spor öğretmen adayları robot hakem, antrenman hareketleri cevaplarını vermişlerdir.

Sonuç

Çalışmada, katılımcıların STEM yaklaşımını disiplinlerarası bir birliktelik olarak elde aldığı ve STEM yaklaşımının açılımı olan teknoloji, matematik, fen ve mühendislikle daha çok ilişkilendirildiği belirlenmiştir. Buna göre, katılımcıların STEM tanımına yönelik yeterli bilgi sahibi oldukları söylenebilir. Katılımcıların büyük bir kısmının STEM ile ilgili güncel yayınları takip ettikleri fen, okul öncesi, matematik ve sınıf öğretmenliği bölümlerindeki öğrencilerin bu alanla ilgili oldukları belirlenmiştir. Katılımcıların önemli bir kısmı STEM eğitimi konusunda çalışmaları yeterli bulmamaktadır. Diğer yandan başta fen ve okul öncesi olmak üzere diğer

bölmelerde okuyan öğrenciler STEM bilgisi konusunda kendilerini yeterli bulmamakta ancak STEM eğitiminin öğrenim gördüğü bölüme katkısı olduğunu düşünmektedir.

Katılımcıların okuduğu bölümlere uygun STEM örnekleri ve etkinlikleri vermiş olmalarıdır. Örneğin fen öğretmen adayları fizik, kimya ve biyoloji ile ilgili örnekler verirken beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencileri spor ve sağlık bilimleri ile ilgili örnekler vermiştir. Fen Bilimleri öğretmen adayları deneyler, iş, güç ve enerji içerikli etkinlikler yapılabileceğini belirtirken İngiliz dili öğretmen adayları cümle yapıları ve kelimeler öğretimi içerikli etkinlikleri ön plana çıkarmaktadır. Katılımcıların STEM eğitiminin avantajları olarak 21. yüzyıl becerileri olarak problem çözme, eleştirel düşünme, iş birliği, yaratıcılık, analitik düşünme, gibi becerilerin gelişimine katkı sunduğunu belirtmektedir. Dezavantajları olarak eğitmen yetersizliği ile maliyet ön plana çıkmaktadır. Özellikle çalışmada yer alan tüm branşlardaki öğretmen adayları eğitmen yetersizliğine değinirken öğrenen farkındalığı/bilgi eksikliği de önemli bir dezavantajı olarak görülmektedir.

Öneriler

Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında, öğretmen adaylarının STEM eğitimi konusundaki farkındalıklarının daha çok artırılmasına yönelik çalışmalara ağırlık verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Özellikle Alman Dili, İngiliz Dili ve Beden Eğitimi ve Spor gibi bölümlerin STEM'le olan birlikteliğinin artırılması ve bu bölümlere uygun STEM etkinliklerinin sayısının artırılması yararlı olabilir. Katılımcıların geneli STEM çalışmalarını takip etmelerine rağmen STEM bilgilerinin yeterli olmadığını belirtmiştir. Bu bağlamda, STEM iyi örnek uygulamaları tüm branşları kapsayacak şekilde tek bir çatı altında toplanarak yaygınlığı artırılabilir. Ayrıca farklı branşlardaki öğretmen adayları bir araya getirilerek projeler yürütebilir ve STEM'in disiplinlerarası bir yaklaşım olduğunu yaparak yaşayarak öğrenebilir. Her ne kadar öğretmen adayları STEM içeriği konusu ile ilgili yeterli düzeyde bilgi sahibi ise uygulama noktasında kendilerini yeterli görmemekte ve bilgilerinin yeterli olmadığını düşünmektedir. Bu bakımdan STEM eğitiminin etki alanının genişletilmesi önemlidir.

Kaynakça

- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. A., Öner, T. ve Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu: Günün modası mı, yoksa gereksinim mi?* D. Akgündüz ve H. Ertepinar (Eds.), İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Alagöz, S. ve Sözen, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin STEM eğitimi hakkındaki görüşleri. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 56(2), 1245-1266.

- Bakırcı, H. ve Kutlu, E. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin FeTeMM yaklaşımı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(2), 367-389. <https://doi.org/10.16949/turkbilmat.417939>
- Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. NSTA Press.
- Corlu, M. S., Capraro, R. M. ve Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM education: Implications for educating our teachers in the age of innovation. *Education and Science*, 39(171), 74-85.
- Doğan, E. ve Saraçoğlu, S. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin STEM temelli fen eğitimi hakkındaki görüşleri. *HAYEF: Journal of Education*, 16(2), 182-220.
- Eroğlu, S. ve Bektaş O. (2016). STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin STEM temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi (ENAD)*, 4(3), 43-67.
- Gürbüz, F. ve Kahveci, I. (2021). Fen bilgisi eğitimi yüksek lisans öğrencilerinin STEM eğitimi hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 2(3), 221-237.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016). *STEM eğitimi raporu*. Milli Eğitim Bakanlığı, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri. https://yegitek.meb.gov.tr/STEM_Egitimi_Raporu.pdf
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2014). *Principles to actions: Ensuring mathematical success for all*. NCTM.
- Öner, A. T., Navruz, B., Biçer, A., Peterson, C. A., Capraro, R. M. ve Capraro, M. M. (2014). T-STEM academies' academic performance examination by education service centers: A longitudinal study. *Turkish Journal of Education*, 3(4), 40-51.
- Özbilen, A. G. (2018). STEM eğitimine yönelik öğretmen görüşleri ve farkındalıkları. *Bilimsel Eğitim Araştırmaları*, 2(1), 1-21.
- Özcan, H. ve Koştur, H. İ. (2018). Fen bilimleri dersi öğretmenlerinin STEM eğitimine yönelik görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 364-373. <https://doi.org/10.19126/suje.466841>
- Saracel, N. ve Aksoy, I. (2020). Toplum 5.0: Süper Akıllı Toplum. *Social Sciences Research Journal*, 9(2), 26-34.
- Türk, N. (2019). *Eğitim fakültelerinin lisans programlarına yönelik fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) öğretim programının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Uğraş, M. ve Genç, Z. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının STEM öğretimi yönelimlerinin ve STEM eğitimi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 724-744. <https://doi.org/10.14686/buefad.408150>
- Uğraş, M. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin STEM uygulamalarına yönelik görüşleri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 39-54.
- Uyar, A., Canpolat, M. ve Şan, İ. (2021). STEM merkezindeki öğretmenlerin ve öğrencilerin STEM eğitimi hakkındaki görüşleri: PayaSTEM merkezi örneği. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 151-170. <https://doi.org/10.33206/mjss.799488>
- Wang, X. (2013). Why students choose STEM majors: Motivation, high school learning, and postsecondary context of support. *American Educational Research Journal*, 50(5), 1081-1121.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Etkinlik Geliştirme Becerilerinin İlişkilendirme Boyutunda İncelenmesi

Melisa Ayça KARACAKÖYLÜ

Kırıkkale Üniversitesi

melisa_karacakoylu@hotmail.com

Melike TURAL SÖNMEZ

Kırıkkale Üniversitesi

mtural5@yahoo.com

Özet

İlişkilendirme becerisi, matematiğin ve diğer derslerdeki konuların ve kavramların anlamlandırılmasında etkiye sahip olan yaratıcılığın boyutlarından biridir. Bu beceriyi öğrencilere kazandırmak için ise öğretmenlerin bu beceriyi ne düzeyde kullanıp kullandıklarını araştırmak daha iyi öğrenme ortamlarının oluşması açısından önemlidir. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının yaratıcı etkinlik geliştirme becerilerini ilişkilendirme boyutunda incelemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu 8 ilköğretim matematik öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarının bilinen bir çocuk eğitim dergisi tarafından geliştirilen etkinliğe yönelik matematiksel ilişkilendirmeleri, öğretmenin adaylarının hazırladıkları etkinlikler ve görüş alma formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının her birinde kavramlar ve işlemler arasında ilişkilendirme türünün gözlemlendiği ve hiçbir öğretmen adayında matematik öğretmenlerinin matematiği diğer derslerde karşılaşılan konular ile ilişkilendirme türünden bir veriye ulaşamadığı ortaya çıkmıştır. Alan yazına katkı sağlayabilmesi açısından sebeplerinin araştırıldığı bir çalışma veya matematiği diğer derslerde karşılaşılan konu ve kavramlarla ilişkilendirme türüne yönelik bir çalışma yapılması önerilir.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel ilişkilendirme, Matematiksel yaratıcılık, Öğretmen eğitimi, Matematik eğitimi, Etkinlik geliştirme

An Investigation of Primary School Mathematics Teacher Candidates' Creative Activity Development Skills in the Dimension of Association

Abstract

The ability to make connections is one of the dimensions of creativity that has a great impact on making sense of the concepts in mathematics and other courses. Therefore, the aim of this study is to examine the creative activity development skills of teacher candidates in the dimension of association. The case study method, one of the qualitative research designs, was used in the research. The study group of this research consist of 8 primary school mathematics teacher candidates. In the research, mathematical associations of pre-service teachers for the activity developed by a well known children's education magazine, activities prepared by the pre-service teachers and an opinion form were used as data collection tools. When the data were examined, it was revealed that the type of association between concepts and operations could be observed in each of the pre-service teachers, and on the contrary, no data such as associating mathematics teachers with the subjects encountered in other courses could be reached in any of the pre-service teachers. In order to contribute to the literature, it is recommended to conduct a study in which the reasons are investigated or a study on the type of associating mathematics with the subjects and concepts encountered in other courses.

Keywords. Mathematical association, Mathematical creativity, Teacher education, Mathematics education, Activity development

Giriş

Ülkelerin eğitim sistemlerinde teknolojinin gelişmesiyle birlikte kayda değer değişiklikler yaşanmış ve araştıran, sorgulayan, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen bireylere olan ihtiyaç ortaya çıkmıştır. Gelişen eğitim sistemiyle, ezbere dayalı eğitim programı yerine akıl yürütebilen, yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini benimseyen programlar yer almıştır (Alkan, 2014). Matematik biliminin yapısında, üst düzey düşünme becerisi içinde yer alan yaratıcılığın ilerlemesi için uygun bir ortam ortaya koymaktadır (Nadjafikhah, Yaftian, ve Bakhshalizadeh, 2012). Yaratıcılık, matematik etkinliklerinde bulunması gereken bir olgudur ve bu becerisi olan bireylerin durağan bir özelliği değil, tam tersi, uygun durumlar kullanılarak her sınıftan öğrenciler için ilerletilebilecek olan aktif bir özelliktir (Leikin, 2009; Silver, 1997). Matematiksel yaratıcılık ise problemlerde karmaşık yapılardaki ilişkileri keşfedebilmek, bu yapıda farklı ilişkiler görebilmek ve genellemeleri fark edebilmek, matematiksel problemleri benzer olmayan yollardan çözebilmek, problem durumundaki farklılıkları görebilmek, yeni problemler inşa edebilmek, matematiksel bilgiyi oluşturabilmektir (Balka, 1974, Ervynck, 2002, Haylock, 1987, Sriraman, 2005). Yaratıcılık, matematik etkinliklerinde bulunması gereken önemli bir üst düzey düşünme becerisi olmasına rağmen, matematik alanında yaratıcılık üzerine yapılmış araştırmalar çok azdır (Leikin, Subotnik, Pitta-Pantazi, Singer, ve Pelczer, 2012; Sriraman, 2005). Bu bağlamda, alan yazın incelendiğinde ülkemizde yaratıcılıkla ilgili araştırmaların çoğu fen bilgisi ve okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılıkları üzerine olduğu görülmektedir. Bununla birlikte literatürdeki çalışmalarda yaratıcılığın daha spesifik özellikleri ele alınarak (akademik başarı, zeka değişkenleri vb.) incelendiği görülmüştür. Bu çalışmada ise öğretmen adaylarının bireysel olarak seçtikleri kazanıma yönelik yaratıcı etkinlik geliştirme becerilerinin yaratıcılığın alt boyutlarından biri olan ilişkilendirme becerisine göre incelenmesi amaçlanmaktadır.

Öğrencilerin matematiği anlamada ve anlamlandırmada öğretmenlerin ilişkilendirme becerisinin de yerinin olduğu açıktır. Milli Eğitim Bakanlığı (2013) yayınlamış olduğu ortaokul matematik öğretim programında ilişkilendirme kabiliyetinin öğrencilere verilmesi gereken bir beceri olduğunu belirtmektedir. İlişkilendirme becerisini 5-8. Sınıflar matematik dersi öğretim programı kapsamında incelendiğinde, ilişkilendirmenin 5 türü olduğu görülebilir. Bunlar: Kavramlar ve işlemler arasında ilişki kurma, matematiksel kavram ve kuralları farklı temsil biçimleriyle gösterme, matematiksel kavram ve kuralların farklı temsil biçimlerini birbiriyle ilişkilendirme ve birbirine dönüştürme, farklı matematik kavramlarını birbiriyle ilişkilendirme, matematiği diğer derslerde ve günlük yaşamda karşılaşılan konu ve durumlarla ilişkilendirme

şeklinde. İlgili literatüre bakıldığında, ilişkilendirme becerisiyle ilgili görüş belirleme ile ilgili çalışmalar olduğu görülmüştür (Aladağ ve Şahinkaya, 2013; Özgen, 2017; Yorulmaz ve Çokçalışkan, 2017). Aladağ ve Şahinkaya (2013) yaptıkları çalışmada, sosyal bilgiler ve matematik dersinin ilişkilendirilmesine yönelik görüşlerini incelemek için sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarıyla çalışma yapmışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının derslerdeki önemi ve disiplinler arası ilişkilendirme ile ilgili bilgilere vakıf olduklarını görmüşlerdir.

İlgili literatüre bakıldığında, ilişkilendirme becerisini bir matematik kavramı bağlamında incelendiği birçok çalışmanın olduğu da görülmektedir (Akdemir, 2016; Ardıç, Şengür ve Yenilmez, 2019; Balgalmış ve Ceyhan, 2019; İlhan, 2019; Yavuz-Mumcu, 2018). Ardıç, Şengür ve Yenilmez (2019) yaptıkları çalışmada, 4. sınıf öğrencilerinin geometrik kavramları günlük hayatla bağdaştırma düzeylerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin matematik başarılarının okul öncesi eğitimi alıp almamalarıyla farklılık göstermediği aynı zamanda cinsiyetle de ilişkilendirilmediğini görmüşlerdir. Bunların dışında geometrik kavramları öğrencilerin farklı düzeylerde anlamlandırdıkları görülmektedir. Balgalmış ve Ceyhan (2019) ise yaptıkları çalışmada, 7. sınıf öğrencilerine dörtgen konusunda geçen tanımlara yönelik yapılan öğretime göre dörtgen konusunu ilişkilendirme yetilerini araştırmışlardır. Sonuç olarak, öğrenci başarılarının dörtgen konusundaki tanımlara yönelik yapılan öğretime göre doğru orantılı bir etkiye sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Bu çalışmaların yanı sıra ilişkilendirme becerisi ile ilgili materyal ve etkinlik tasarlama ilişkisini inceleyen de birçok çalışmanın olduğu görülmüştür (Kılıç, 2020; Özgen, 2017; Yiğit-Koyunkaya, Uğurel ve Tatatroğlu-Taşdan, 2018). Kılıç (2020) çalışmada, öğrencilerin matematiksel öz yeterliliklerini matematiksel modelleme geliştirip geliştirememeleri üzerinden incelemeyi amaçlamıştır. Yapılan ön test son test sonucunda ise bu ilişkilendirme ile ilgili anlamlı bir farklılık olmadığını ifade etmişlerdir. Alan yazın genel olarak incelendiğinde bahsedilen çalışmalar doğrultusunda, yaratıcı ve ilişkişel düşünme becerilerine sahip olmanın ne denli önemli olduğu göz önüne alınarak öğretmen adaylarının yaratıcı etkinlik geliştirme becerilerinin ilişkilendirme boyutunda incelendiği farklı bir çalışma oluşturulmuştur. Bu çalışma ile farklı bir bakış açısı ile alan yazına katkı sağlanacağı görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı ilköğretim matematik öğretmen adaylarının etkinlik geliştirmesindeki ilişkilendirme becerilerini incelemektir. Bu amaca göre, aşağıdaki araştırma soruları yöneltilmiştir:

1. İlköğretim matematik öğretmen adaylarının verilen bir etkinlikte belirledikleri matematiksel ilişkilendirmeler nelerdir?
2. İlköğretim matematik öğretmen adaylarının verilen bir etkinliğe yönelik hazırladıkları paralel etkinlikte belirledikleri ilişkilendirmeler nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmanın modeline araştırılmak istenen yaratıcılık kavramının alt boyutlarının gereklilikleri göz önünde bulundurularak karar verilmiştir. Öğretmen adaylarının veri toplama araçları yardımıyla kendilerini bireysel bir şekilde ve yazılı olarak ifade etmelerinin sağlanması sebebiyle nitel araştırma yöntemlerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu çalışmada, verilerin sentezlenip yorumlanmasında nitel araştırma yöntemlerinden ise durum çalışması yöntemi tercih edilmiştir. Durum çalışması, sınırlı bir durumun nasıl çalıştığı hakkında birden fazla veri toplama araçları ile o durumu detaylı araştıran bir modeldir. Bu çalışma, yürütülen üniversite ve belirlenen öğretmen adaylarını içermekle sınırlıdır. Bununla birlikte; ilköğretim matematik öğretmen adaylarının geliştirdikleri etkinlik doğrultusunda verilen görüşme formunda ve yarı yapılandırılmış görüşme itibarıyla yöneltilen sorulara yönelik verilen cevapların yaratıcılığın alt boyutlarının derinlemesine incelenmesi amaçlandığı için çalışmanın deseni durum çalışması olarak belirlenmiştir.

Örneklem

Bu çalışma 2019-2020 eğitim- öğretim yılında ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü 2. sınıf öğrenimine devam eden materyal tasarımı dersi alan toplamda 8 öğrenci ile yapılmıştır. Örneklem seçimi amaçlı örnekleme yöntemi ile yapılmıştır. Materyal tasarımı dersinde öğretmen adaylarından kendi seçtikleri kazanımlara göre bir materyal tasarlaması istenmiştir. Öğretmen adaylarından bazıları grup ile bazıları bireysel çalışmak istemişlerdir. Öğretmen adaylarından görüşlerin net alınabilmesi amacıyla bireysel materyal tasarlayanlar çalışmaya dahil edilerek incelenmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Verilen Etkinlik ve Yönergesi. Öğretmen adaylarına bilim çocuk dergisi Mayıs 2020 yılı 269 sayılı yayınının 68. sayfasında yer alan çiçekli kaleido döngüsü oyuncağını incelemeleri, yönergeleri takip ederek oluşturmaları ve bu etkinliği matematik dersiyle ilişkilendirmeleri istenmiştir. Derinlemesine veri sağlamak amacıyla ayrıca veri toplama aracı olarak görüş alma formu kullanılmıştır. Aşağıda görüş alma formundaki sorulardan örneklere yer verilmiştir.

Tablo 1

Veri Toplama Aracından Örnek Maddeler ve Sorulma Amaçları

Sorular	Amaç
<i>'Tasarladığınız bu oyuncak üzerinde biraz düşününüz. Bu oyuncak içinde hangi matematiksel kavramları barındırıyor? Yeni programda yer alan (ortaokul ve lise matematik programını ele alabilirsiniz) hangi kazanımlar içinde ele alınabilir?' Bu kazanımları belirtiniz.</i>	Öğrencilerin hangi kazanımlar ile ilişkilendireceğine dair bulgulara ulaşmak amacıyla yöneltilmektedir.
<i>'Bu etkinliği öğretmen olduğunuzda kullanır mısınız? Nasıl? Ve öğretimin hangi aşamasında? Açıklayınız.'</i>	Burada öğretmenlerin günlük hayatta ders işleyişi ile materyal arasında ilişkilendirmesinin nasıl olduğunun ortaya çıkarılması amacıyla yöneltilmektedir.
<i>'Bilim çocuk dergisinden öğretmen olduğunuzda faydalanır mısınız? Bunun size ve öğrencilerinize ne tür bir katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz?'</i>	Bilimsel dergiler içerisindeki bağlamları matematik dersi ile ilişkilendirebilme ile ilgili veri sağlaması amacıyla yöneltilmektedir.

Öğretmen adaylarından ayrıca verilen etkinliğe paralel şekilde bir etkinlik hazırlamaları istenmiştir. Bunun için öğretmen adaylarına şu yönergeler verilmiştir;

'Hazırladığınız etkinlikte aşağıdaki başlıklara yer vermeniz hususunda dikkat ediniz.

- Öğrenme Alanı (etkinliğin hangi sınıf ve matematiğin konusuna hizmet ettiği)*
- Araç- Gereçler (Etkinliği hazırlarken hangi araç gereçleri kullandığınızı)*

c. Etkinliği hazırlama aşamaları (maddeler halinde)'

Verilen etkinliğe paralel şekilde geliştirdikleri etkinliğin hangi öğrenme alanına hizmet ettiği, etkinliği hazırlarken hangi araç gereçlerin kullanıldığı ve hazırlama aşamalarını sorarak oluşturulan etkinliğin bütününe hizmet etmektedir. Ayrıca oluşturulan paralel etkinlikle ilgili derinlemesine veri sağlamak amacıyla görüş alma formu uygulanmıştır.

Analiz

Verilen etkinlik ve görüş alma formu ile verilerin analizinde ortaya çıkan bulgular, tablo, öğretmen adaylarının oluşturdukları etkinlik ve malzemelerin görselleri, öğretmen adaylarının ifadeleriyle sunulmuştur. Araştırma soruları doğrultusunda, her bir sorunun ayrı ayrı analizleri verilmiştir. Analiz sürecinde toplanan veriler, her bir ilişkilendirme türü için (Kavramlar ve işlemler arasında ilişki kurma, matematiksel kavram ve kuralları farklı temsil biçimleriyle gösterme, matematiksel kavram ve kuralın farklı temsil biçimlerini birbiriyle ilişkilendirme ve birbirine dönüştürme, farklı matematik kavramlarını birbiriyle ilişkilendirme, matematiği diğer derslerde ve günlük yaşamda karşılaşılan konu ve durumlarla ilişkilendirme) bir ana başlık ve bu ana başlığın altında verilen etkinlik ve oluşturulan paralel etkinlik için alt başlıklar oluşturulmuştur. Ayrıca görüş alma formundaki araştırma soruları verilere anlam katması açısından bölümdeki verilerle iç içe ele alınmıştır. Veri analizinde çalışmaya katılan öğretmen adaylarına (A1,A2,A3...) gibi birer kod numarası verilerek isimler doğrudan kullanılmamıştır.

Çalışmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Bilimsel araştırmaların en önemli ölçütlerinden birisi sonuçların inandırıcı olmasıdır. Bu bağlamda araştırmaların inandırıcılığını sağlayan en önemli iki unsur; geçerlik ve güvenirliliktir. Bundan dolayı çalışma sürecinde geçerlik ve güvenirliliği yüksek tutmak için birtakım önlemler alınmıştır. Verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular, tablo, öğretmen adaylarının oluşturdukları etkinlik ve malzemelerin görselleri, öğretmen adaylarının ifadeleriyle sunulmuştur. Araştırma soruları doğrultusunda, her bir sorunun ayrı ayrı analizleri verilmiştir. Ayrıca görüşme sırasında toplanan veriler, araştırma sorularındaki verilere anlam katması açısından bölümdeki verilerle iç içe ele alınmıştır.

Bulgular

Araştırmada, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının yaratıcı etkinlik geliştirebilme durumlarındaki ilişkilendirme boyutu ile öğretmen adaylarının verilen bir etkinliğe paralel nitelikte geliştirdikleri etkinliklerin ilişkilendirme boyutunda incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen veriler araştırmanın alt problemleri doğrultusunda ve ilişkilendirmenin beş alt boyutu

kapsamında incelenmiştir. Yapılan incelemede matematiksel kavram ve kuralları farklı temsil biçimleriyle gösterme ve kategorilerinde bulgulara ulaşamadığı için bu kategori başlıklandırılmamıştır.

Kavramlar ve İşlemler Arasında İlişki Kurmaya Yönelik Bulgular

Kavramlar ve işlemler arasında ilişki kurma ilişkilendirme türünden verilen bir etkinlikteki ilişkilendirmeye yönelik bulgular. Öğretmen adaylarına kavramlar ve işlemler arasında ilişki kurma ilişkilendirme türünden verilen bir etkinlikteki ilişkilendirmeye yönelik bulgulara ulaşabilmek için öğretmen adaylarının çiçekli kaleyo döngüsünü hangi matematiksel kavramlarla ilişkilendirmeleri incelenmiştir. Çiçekli kaleyo döngüsü etkinliğinin görüş alma formundaki ‘*Bu oyuncak içinde hangi matematiksel kavramları barındırıyor?*’ soruya ait ilişkilendirdikleri kazanımlar ve kavramlar sonucunda bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Çiçekli Kaleyo Döngüsünün Öğretmen Adaylarına Göre Kazanım Kodları ve Kavramları

Öğretmen Adayları	İlişkilendirilen Kazanımın Kodu	Kavramlar
A1	M.5.2.2.1.	
	M.5.2.2.3.	
	M.7.3.2.1.	üçgen, üçgensel yüzeylerden oluşan prizma, dörtgen, altıgen, üç boyutlu cisimler, üç boyutlu cisimlerin iki boyuttaki görüntüleri
	M.7.3.2.4.	
	M.7.3.4.1.	
M.8.3.2.3.		
A2	M.7.3.4.1.	
	M.5.2.2.3.	simetri, yansıma, eşkenar dörtgenler, dik piramit, eşkenar üçgen
	M.7.3.2.3.	
	M.5.2.2.2.	
M.5.1.3.4.		
A3	M.5.2.2.1.	üçgen, simetri, geometrik cisimler, kesirler, çokgenler.
	M.5.2.2.1	
A4	M.5.2.2.3.	çokgen, dörtgen ve eşkenar dörtgen, yansıma, simetri, dönme, öteleme, Piramit
	M.7.3.2.3.	
	M.8.3.2.1.	

	M.8.3.2.2.	
	M.8.3.2.3.	
A5	M.5.1.1.3. M.8.3.2.1. M.8.3.2.2. M.8.3.2.3.	Dönüşüm Geometrisi
A6	M.5.1.3.1. M.5.2.2.1. M.5.2.2.2. M.6.1.5.2. M.6.3.2.5. M.8.3.1.1. M.8.3.4.5.	
A7	M.2.2.1.1. M.2.2.1.2. M.2.2.1.4. M.2.2.2.1. M.2.2.2.2. M.2.2.3.1. M.2.3.1.1. M.4.2.2.1. M.4.2.2.2.	Simetri, geometrik şekiller, uzunluk ölçme, Yer ve yön kavramı
A8	M.5.2.1.1. M.5.2.1.6. M.5.2.1.4. M.5.2.2.1. M.5.2.2.2. M.5.2.2.3.	Örüntü, üçgen, eşkenar dörtgen, diklik paralellik eşlik, açı, silindir, yamuk, üçgen piramit, simetri, altıgen

Yukarıdaki Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin bazılarının etkinliği matematiksel kavram ve matematik dersi öğretim programında bulunan kazanımlarla ilişkilendirmeli olarak yorumlamasında benzer ilişkilendirmeler yaptığı, bazılarının ise farklı ilişkilendirmeler yaptığı saptanmıştır. İlişkilendirmenin en fazla hangi kazanımlar çerçevesinde yapıldığını ortaya çıkarmak için ayrıca inceleme yapılmıştır. Bu incelemeden çıkan bulgular aşağıda verilen Tablo 3 ile gösterilmiştir.

Tablo 3



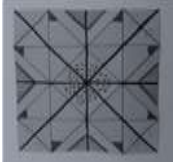



Öğretmen adaylarının verilen etkinliği kazanım yönünden ilişkilendirmesine Göre Öğretmen Adayları



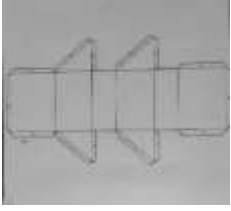





İlişkilendirilen Kazanımın Kodu	Öğretmen Adayları	Toplam Sayı
M.5.2.2.3.	A1, A2, A4, A8	4
M.7.3.4.1.	A1, A2	2
M.8.3.2.3.	A2, A4, A5	3
M.5.2.1.1.	A8	1
M.8.3.2.1.	A4, A5	2
M.8.3.2.2.	A5	1
M.7.3.2.3.	A2, A4	2
M.5.2.2.1.	A1, A3, A4, A6, A8	5

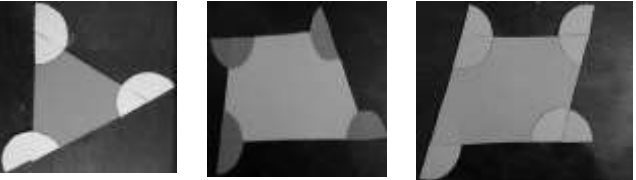
Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarından çoğunluğunun (4 tanesi) 'M.5.2.2.3. Dikdörtgen, paralelkenar, eşkenar dörtgen ve yamuğun temel elemanlarını belirler ve çizer.' kazanımıyla ilişkilendirdiklerini gözlemlenmiştir. Öte yandan yalnızca 1 öğretmen adayının (A5) verilen etkinliği 'M.8.3.2.2. Nokta, doğru parçası ve diğer şekillerin yansıma sonucu oluşan görüntüsünü oluşturur.' kazanımı ile ilişkilendirdiği gözlemlenmiştir.

Kavramlar ile işlemler arasında ilişki kurma ilişkilendirme türünden verilen bir etkinliğe yönelik oluşturulan paralel etkinliğin ilişkilendirmesine yönelik bulgular. Öğretmen adaylarının Çiçekli kaleido döngüsüne paralel olarak geliştirdikleri etkinlikler ve bu etkinliğe yönelik kavram ilişkilendirmeleri Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4*Geliştirilen Paralel Etkinlik Ve İlişkilendirdikleri Kavramlar*

Öğretmen Adayları	Oluşturulan Etkinlik Görselleri	İlişkilendirdikleri Kavramlar
A1	 İlk hali  Son hali	yansıma ve öteleme kavramları
A2	 İlk hali  Son hali	cisimlerin farklı yönlerden görünüşleri ve simetri kavramları
A3	 İlk hali  Son hali	dikdörtgen, paralelkenar, eşkenar dörtgen ve yamuğun temel elemanları kavramları

A4	 	düzgün altıgen, üçgen kavramları
	İlk hali Son hali	
A5	 	dikdörtgen prizma, üçgen ve dikdörtgen kavramları
	İlk hali Son hali	
A6	 	dikdörtgenler prizması, küp, kare ve dikdörtgenin açı, kenar ve alan kavramları
	İlk hali Son hali	
A7	 	simetri ve geometrik şekiller kavramları
	İlk hali Son hali	

A8	 <p data-bbox="391 548 1029 638">Üçgen etkinliği Yamuk etkinliği Paralelkenar etkinliği</p>	paralelkenar, üçgen gibi geometrik cisimleri açma kavramları
----	--	--

Öğretmen adaylarına kavramlar ve işlemler arasında ilişki kurma ilişkilendirme türünden verilen bir etkinliğe yönelik oluşturulan paralel etkinliğin ilişkilendirmesine yönelik bulgulara ulaşabilmek için öğretmen adaylarının çiçekli kaleido döngüsüne paralel hazırladıkları etkinliğin hangi matematiksel kavramlarla ilişkilendirdikleri incelenmiştir. Çiçekli kaleido döngüsü etkinliğinin görüş alma formundaki '*Öğretmen Adaylarının Çiçekli Kaleido Döngüsünün paralelinde oluşturdukları etkinlikte hangi matematiksel kavramlarla ilişkilendirmişlerdir?*' soruya ait ilişkilendirdikleri kazanımlar ve kavramlar sonucunda bulgular Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5

Çiçekli Kaleypo Döngüsünün Paralelinde Oluşturulan Etkinliğin Öğretmen Adaylarına Göre Kazanım Kodları Ve Kavramları

Öğretmen Adayları	İlişkilendirilen Kazanımın Kodu	Kavramlar
A1	M.4.2.2.1. M.8.3.2.3.	yansıma ve öteleme
A2	M.7.3.4.1. M.8.3.2.3. M.8.3.4.5.	simetri ve yansıma, dik piramit, cisimlerin farklı yönlerinden görünüşleri
A3	M.5.2.2.3. M.5.2.2.4.	üçgen ve dörtgenler
A4	M.8.3.2.1. M.8.3.2.2. M.8.3.2.3.	yansıma, öteleme, görüntü, simetri doğrusu
A5	M.6.3.2.1.	üçgenin alan bağıntısı
A6	M.5.2.2.3. M.5.2.5.1. M.5.2.5.3. M.6.3.4.2. M.6.3.4.5. M.8.3.2.2. M.8.3.2.3. M.8.3.4.1. M.8.3.4.5.	
A7	M.4.2.2.1.	ayna simetrisi
A8	M.5.2.2.1. M.5.2.2.2.	üçgenler ve dörtgenler

Farklı Konu Ve Kavramları Birbiriyle İlişkilendirme Türüne Yönelik Bulgular

Farklı konu ve kavramları birbiriyle ilişkilendirme türünden verilen bir etkinliğin ilişkilendirmesine yönelik bulgular. Farklı konu ve kavramları birbiriyle ilişkilendirme türünden kaleypo döngüsü etkinliğinin ilişkilendirmesine yönelik bulgulara ulaşabilmek için ‘*Bu etkinliği öğretmen olduğunuzda kullanır mısınız? Nasıl? Ve öğretimin hangi aşamasında?*’ sorusuyla yanıt aranmaktadır.

Öğretmen Adayı A1, verilen etkinlik için yöneltilen soruda verdiği yanıt şu şekildedir; ‘*Bu etkinliği öğretmen olduğumda kullanırım. Öğrencilerin ilgisini çekeceğini, nasıl bir şekil oluşacağı konusunda merak uyandıran bir etkinlik olacağını düşünüyorum. Örneğin, geometrik örüntüleri anlattıktan sonra her öğrencinin bu etkinliği yapıp bu şekildeki örüntüyü bulmalarını, örüntüyü modellemelerini isteyebilirim.*’ öğretmen adayı A1, verdiği bu yanıt ile

etkinliği geometrik örüntüler ile geometrik modelleme kavramları ile ilişkilendirdiği gözlemlenmektedir.

Öğretmen adayı A2, verilen etkinlik üzerine yöneltilen Soruda öğretmen adayı A2, ‘5. ve 7. Sınıf öğrencilerinden eşkenar dörtgeni öğrendikten sonra örnek olarak şekilde olan eşkenar dörtgenleri bulmalarını için etkinlik kullanılabilir. Hem kalıcı olacaktır hem de öğreneceklerdir. Şeklin oluştuktan sonraki halinde dik piramitlere örnek olarak ders esnasında materyal olarak kullanılabilir. Aynı zamanda eşkenar üçgenleri göstermek için de etkinliği kullanırım.’ İfadesiyle verilen etkinliği eşkenar dörtgen, dik piramit, eşkenar üçgen gibi kavramları etkinliği oluşturma adımlarında birbirleriyle ilişkilendirerek farklı konu ve kavramları birbiriyle ilişkilendirme türünden bir bulgu ortaya çıkmaktadır.

Öğretmen adayı A7, verilen etkinlik üzerine yöneltilen soruda verdiği yanıt ‘Ayrıca etkinlikte simetri aynası da kullanılabilir ve simetri kavramı pekiştirilir. Etkinlik sınıfta gayet kullanılabilirliği olan bir etkinliktir. Ayrıca içinde örüntü de barındırdığı için sınıf zeminine yerleştirilip örüntü uzatılabilir ve birkaç öğrenci aynı anda oyunu oynayabilir.’ İfadesiyle verilen etkinliğin simetri ve örüntü kavramlarıyla ilişkilendirmekte olup farklı konu ve kavramları birbiriyle ilişkilendirme türünden bir bulgu ortaya çıkmaktadır.

Öğretmen adayı A8, verilen etkinlik üzerine hangi kazanımların kullanıldığına ilişkin soruyu yanıtlarken şu ifadeyi kullanmıştır: ‘Beyaz yapıştırılmak için kullanılan dik üçgenli alanda iç açıortayı bulabiliriz. Bu beyaz üçgenden Dik indirildiğinde de kenarortay oluşur.’ Öğretmen adayı A8, bu ifadeyle dik üçgen konusundan yola çıkarak açıortay ve kenarortay kavramlarını ilişkilendirmekte olup farklı konu ve kavramları birbiriyle ilişkilendirme türünden bir bulguya ulaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarından farklı konu ve kavramları birbiriyle ilişkilendirme türünden kaleido döngüsü etkinliğinin ilişkilendirmesine yönelik bulgular incelendiğinde A1, A2, A7 ve A8 öğretmen adaylarının bu tür bir ilişkilendirmesine saptanmıştır. Diğer öğretmen adaylarının ise bu etkinliği farklı konu ve kavramları birbiriyle ilişkilendirme türü ile ilişkilendirmeleri bulunamamıştır.

Farklı konu ve kavramları birbiriyle ilişkilendirme türünden verilen bir etkinliğe yönelik oluşturulan paralel etkinliğin ilişkilendirmesine yönelik bulgular. Farklı konu ve kavramları birbiriyle ilişkilendirme türünden kaleido döngüsüne paralel nitelikte öğretmen adaylarının hazırladığı etkinlikte aşağıdaki bulgulara rastlanmıştır.

Öğretmen adayı A1 hazırladığı paralel etkinlikte, ‘M.4.2.2.1. Ayna simetrisini, geometrik şekiller ve modeller üzerinde açıklayarak simetri doğrusunu çizer.’ Kazanımı

vermiştir. Verilen kazanımda simetri kavramını geometrik şekiller kavramı üzerinde açıklayarak hazırladığı etkinliği farklı konu ve kavramları birbiriyle ilişkilendirme türünden bir bulguya rastlanmaktadır.

Öğretmen adayı A2 hazırladığı paralel etkinliğin yönergesinde, *‘Katlandığı anda ters yüzde sekizgen, ön yüzde dörtgen oluşacaktır. Sekizgenimizi ikiye ayırdığımızda ön yüzümüz farklı sekizgene, ters yüzümüz farklı dörtgene dönüşecektir.’* Şekilde açıklamaktadır. Burada öğretmen adayı A2, sekizgen ve dörtgen kavramlarını bir etkinlikte birbiriyle ilişkilendirmekte olup farklı konu ve kavramları birbiriyle ilişkilendirme türünden bir bulguya rastlanmaktadır. Öğretmen adayı A7 hazırladığı paralel etkinliğin içinde bulundurduğu kazanım ve kavramlardan bahsederken *‘Tasarladığım ürün hakkında düşündüm ve ürünümün birçok kazanımı içinde barındırdığını fark ettim. İlk başta gözüme çarpan matematiksel kavram şu oldu: Simetri. Ortadan ikiye şeklimizi ayırdığımızda şekil aynı özellikleri karşı tarafta da barındırıyor. Ayrıca içinde bulunan geometrik şekillerin yerlerini değiştirerek farklı simetrik görüntüler de elde edebiliyoruz. Bu sayede öğrenci birden farklı görüntüyü ve simetri kavramını pekiştirmiş oluyor. Diğer göze batan kavramımız ise geometrik şekiller. İçinde düzgün veya düzgün olmayan geometrik şekillerin gösterimi de yapılabilir. Yer ve yön kavramı, tekrarlayan geometrik örüntüler gibi kavramları da ürünüm barındırmaktadır. Ayrıca uzunluk ölçme ile simetri bağdaştırılarak birbirinin yansıması olan şekillerin arasındaki uzunluk fark ettirilebilir.’* ifadesini kullanmıştır. Burada öğretmen adayı A7, simetri kavramı ile geometrik şekiller konusunu birbiriyle ilişkilendirmekte olduğundan farklı konu ve kavramları birbiriyle ilişkilendirme türünden bir veriye ulaşılmaktadır.

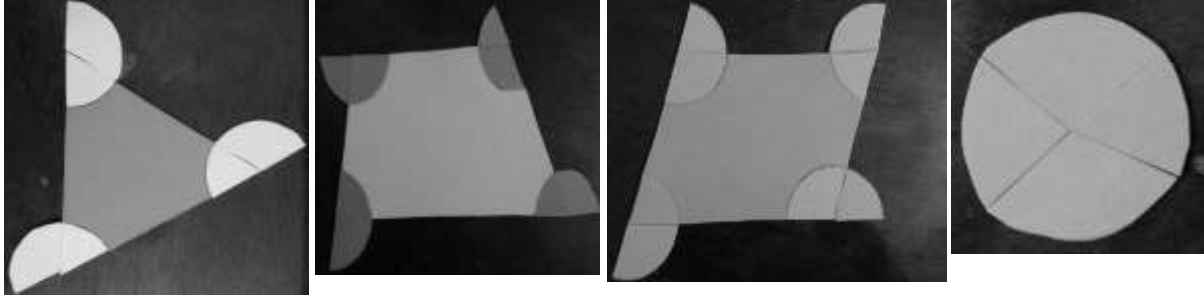
Öğretmen adayı A8, hazırladığı paralel etkinliğin yapım aşamalarından bahsederken şu ifadeleri kullanmıştır: *‘Ben kendi materyalimde 4cm yarıçapa sahip iç açılar çizdim. Bu iç açılar devamında dış açıları da çizelim. Daha sonra oluşan bu şekli kesip çıkaralım. Elimde üçgen ve dışında kalan yarım daireler oluşacak. Bunları da üçgenin dış açıları olarak kesip çıkaralım. Düz bir zemin üstüne arkasındaki yapışkanların jelatinlerini çıkarıp yapıştıralım ve parçaları birleştirelim. Birleştirence ortaya bir tam daire çıkar. Bu da bize üçgenin iç açılarının 360 derece olduğunu gösterir. Dış açıları kestikten sonra sıra iç açılarını kesmeye geldi. İç açıları da kesip yapışkanlarını açıp birleştirence yarım daire oluşur. Buradan da üçgenin iç açılarının 180 derece olduğu sonucunu çıkarabiliriz.’* Öğretmen adayı A8, bu ifadeyle paralelkenar, üçgen gibi geometrik cisimleri açı kavramları ile ilişkilendirmektedir. Öğretmen adayı A8’in farklı konu ve kavramları birbiriyle ilişkilendirme türünden bulgusu elde

edilmektedir. Aşağıda Tablo 6’da öğretmen adayı A8’in çiçekli kaleido döngüsüne paralel nitelikte hazırladığı etkinlikten örnekler verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmen Adayı A8’in Hazırladığı Etkinliğin Görselleri

Öğretmen adayı A8’in etkinliği



Üçgen ve açıların
gösterilmesi

Yamuk ve açıların
gösterilmesi

Paralelkenar ve açıların
gösterilmesi

Çokgenlerin dış
açılarının
toplamının
gösterilmesi

Öğretmen adaylarından farklı konu ve kavramları birbiriyle ilişkilendirme türünden kaleido döngüsü etkinliğine paralel nitelikte geliştirilen etkinliğin ilişkilendirmesine yönelik bulgular incelendiğinde A1, A2, A7 ve A8 öğretmen adaylarının bu türden bir ilişkilendirmesine saptanmıştır. Diğer öğretmen adaylarının ise oluşturdukları etkinliği farklı konu ve kavramları birbiriyle ilişkilendirme türü ile ilişkilendirmeleri bulunamamıştır.

Matematik İle Günlük Hayat Arasında Bağ Kurma İlişkilendirme Türüne Yönelik Bulgular
Matematik ile günlük hayat arasında bağ kurma ilişkilendirme türünden verilen bir etkinliğin ilişkilendirmesine yönelik bulgular. Matematik ile günlük hayat arasında bağ kurma ilişkilendirme türünden bulgularda 8 öğretmen adayının 7’sinde bu bulguya rastlanılamamıştır. Ancak öğretmen adayı A7, ‘*Estetik açıdan ve öğrencilerin dikkatini çekme açısından etkinliğin faydalı olacağını düşünüyorum. Ayrıca etkinlikte simetri aynası da kullanılabilir ve simetri kavramı pekiştirilir. Etkinlik sınıfta gayet kullanılabilirliği olan bir etkinliktir. Ayrıca içinde örüntü de barındırdığı için sınıf zeminine yerleştirilip örüntü uzatılabilir ve birkaç öğrenci aynı anda oyunu oynayabilir.*’ İfadesiyle verilen matematiksel etkinliğin sınıfta uygulanabileceği ve farklı bir şekilde sınıf zeminine yerleştirilerek örüntüyü

devam ettirebileceği şeklinde öğrenme ortamlarına yansıtılmaktadır. Ayrıca araştırmacı aşağıda verilen soruyu yöneltilmektedir.

‘Bilim çocuk dergisinden öğretmen olduğunuzda faydalanır mısınız? Bunun size ve öğrencilerinize ne tür bir katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz?’

Araştırmacının verdiği soruya öğretmen adayı A7, *‘Evet bu dergiyi öğretmenlik hayatımda kullanacağımı düşünüyorum. Dergi ufuk açıcı bilgiler ve etkinlikler içerdiğinden dolayı öğretmenlik hayatımın tekdüze değil de daha aktif olmasını sağlayabilir. Bu sayede kendi meslek hayatımda öğrencilerin dikkatini çekecek çeşitli materyaller hazırlayabilirim ve öğretmenliğim sıradanlaşmamış olur. Öğrenciye konuyu kavratacak konunun nasıl olduğunu sebep-sonuç ilişkisi içinde vermeme sağlayabilir. Bu sayede konu havada kalmaz. Ayrıca dergi öğrencilerin dikkatini çekecek nitelikte olduğundan öğrenciler sıkılmadan bir konu hakkında yazı okuyabilir, etkinlikleri eğlenceli bir şekilde tasarlayabilir.’* Şeklinde yanıt vermektedir. Öğretmen adayı A7, ifadesiyle matematiksel kavramları günlük hayatta daha eğlenceli bir şekilde sunmayı hedeflemektedir. Bu durumda öğretmen adayı etkinliği günlük hayat ile ilişkilendirme türünden bir bulguya rastlanmaktadır.

Matematik ile günlük hayat arasında bağ kurma ilişkilendirme türünden verilen bir etkinliğe yönelik oluşturulan paralel etkinliğin ilişkilendirmesine yönelik bulgular. Matematik ile günlük hayat arasında bağ kurma ilişkilendirme türünden bulgularda 8 öğretmen adayının 7’sinde bu bulguya rastlanılmamıştır. Ancak öğretmen adayı A7, oluşturduğu ürün hakkında verdiği kazanımlar şu şekildedir: *‘Kelebeğin kanatları, çiçek, yaprak, kumaş, kilim desenleri, harfler vb. modeller üzerinde uygun yerlere ayna yerleştirilip eş parçalar gözlemlenerek bu nesnelerin simetrik oldukları fark ettirilir. Bu tür simetriye “ayna simetrisi” veya “aynaya göre simetri” veya “doğruya göre simetri” denildiği vurgulanır.’* Öğretmen adayı A7, bu ifade ile matematiksel bir ürünü kilim desenleri, yaprak, kumaş vb. günlük hayattan örneklerle ifade ederek matematik ile günlük hayat arasında bağ kurma türünden bir ilişkilendirme yapmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının yaratıcı etkinlik geliştirme becerilerinin matematiksel ilişkilendirme üzerine var olan etkinlikteki ilişkilendirme becerileri ve verilen etkinlik yönünde geliştirdikleri paralel etkinlikteki ilişkilendirme türlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının oluşturdukları etkinlikler ve görüş alma

formunda belirttikleri ifadelerin analiz edilmesi ile öğretmen adaylarının oluşturdukları ilişkilendirmeler Tablo 7’de toparlanmıştır.

Tablo 7

Öğretmen Adaylarının Verilen Etkinlikteki İlişkilendirme Türleri

İlişkilendirme Türleri	Öğretmen Adayları
Kavramlar ile işlemler arasında ilişki kurma	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8
Kavramları farklı temsil biçimleri ile gösterme ve bu temsiller arasında geçiş yapma	
Farklı konu ve kavramları birbiriyle ilişkilendirme	A1, A2, A7, A8
Matematiği diğer derslerle karşılaşılan konular ile ilişkilendirme	
Matematik ile günlük hayat arasında bağ kurma	A7

Yukarıdaki Tablo 7’de belirtildiği üzere kavramları farklı temsil biçimleri ile gösterme ve bu temsiller arasında geçiş yapma ve matematiği diğer derslerle karşılaşılan konular ile ilişkilendirme türünden ilişkilendirme türlerine ait bulguya rastlanılmadığı görülmüştür. Bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarından A3, A4, A5 ve A6’nın farklı konu ve kavramları birbiriyle ilişkilendiremedikleri gözlemlenmiştir. Bu çalışmada bulguların incelenmesiyle ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda şu öneriler getirilebilir:

- Öğretmen adaylarının matematiksel ilişkilendirme becerisiyle ilgili genelleme yapılabilmesi ve bulgularda çeşitlilik sağlanabilmesi için, ülke genelinde rastgele seçilen eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarıyla ve daha büyük çalışma grubu ile çalışma yapılması önerilir.
- Bireylerin matematiksel ilişkilendirme becerilerinin gelişiminin nasıl oluştuğunun gözlenebilmesi için ilkokuldan lise yıllarına kadar farklı sınıf düzeylerinde olan bir çalışma grubu ile çalışma yapılması önerilir.
- Bu çalışmada ilişkilendirme türlerinden biri olan matematiği diğer derslerde karşılaşılan konu ve kavramlarla ilişkilendirme türünden bir bulguya ulaşılamamıştır. Alan yazına katkı sağlayabilmesi açısından sebeplerinin araştırıldığı bir çalışma veya verilen ilişkilendirme türüne yönelik bir çalışma yapılması önerilir.

Kaynakça

- Akdemir, M. (2016). *Sıralama bağıntısı ile ilişkilendirme bağlamında ilköğretim matematik öğretmen adaylarının sıralama kavramına yönelik öğrenme güçlüklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aladağ, E., ve Şahinkaya, N. (2013). *Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının sosyal bilgiler ve matematik derslerinin ilişkilendirilmesine yönelik görüşleri*. Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 21(1), 157-176.
- Alkan, R. (2014). Genel Yaratıcılık, *Matematiksel yaratıcılık ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ardıç, F., Şengür, S., ve Yenilmez, K. (2019). Kırsal bölgede öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinin geometrik kavramları günlük hayatla ilişkilendirme düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 4(2), 22-37.
- Balgalmış, E., ve Ceyhan, E. I. (2019). The Effect of Associative Teaching on 7th Grade Students' Achievement in Quadrilaterals. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 10(1), 130-156.
- Balka, D. S. (1974). Creative ability in mathematics. *Arithmetic Teacher*, 21, 633-636.
- Ervynck, G. (2002). *Mathematical creativity*. In D. Tall (Ed.), *Advanced mathematical thinking* (pp. 42–53). Dordrecht, The Netherlands: KluwerAcademic.
- Haylock, D. W. (1987). A framework for assessing mathematical creativity in school children. *Educational Studies in Mathematics*, 18(1), 59-74.
- İlhan, A. M. (2019). *Üslü sayılar ile ilgili etkinliklerin matematik kazanımlarını elde etmeye etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Batman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Batman.
- Kılıç, Z. (2020). *Farklı disiplinler ile ilişkilendirme bağlamında matematiksel modelleme etkinliklerinin geliştirilmesi ve uygulanması: Ortaokul öğrencileri örnekleme* (Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Koyunkaya, M. Y., Uğurel, İ., ve Taşdan, B. T. (2018). Reflection of preservice teachers' thoughts about connecting mathematics and real life situations on their mathematics learning activities. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 177-206.
- Leikin, R. (2009). Exploring mathematical creativity using multiple solution tasks. *Creativity in mathematics and the education of gifted students*, 129-145.
- MEB (2013). Ortaokul matematik dersi (5,6,7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. *Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü*.

- Mumcu, H. Y. (2018). Matematiksel ilişkilendirme becerisinin kuramsal boyutta incelenmesi: türev kavramı örneği. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 9(2), 211-248.
- Nadjafikhah, M., Yaftian, N., ve Bakhshalizadeh, S. (2012). Mathematical creativity: some definitions and characteristics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 285-291. doi:10.1016/j.sbspro.2011.12.056
- Özgen, K. (2017). Öğretmen adaylarının matematiği farklı disiplinler ile ilişkilendirme etkinlikleri tasarlama becerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 101-118.
- Sert, C. (2019). *Sosyal bilgiler öğretiminde dersler arası ilişkilendirme üzerine durum çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Silver, E. A. (1997). *Fostering Creativity through Instruction Rich in Mathematical Problem Solving and Problem Posing*. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 29, 75–80. <http://www.emis.de/journals/ZDM/zdm973i.html>
- Sriraman, B. (2005). Are giftedness and creativity synonyms in mathematics. *The Journal of Secondary Education*, 17(1), 20–36.
- Tübitak (2020). Çiçekli Kaleido Döngüsü- *Oyuncak Bilim Çocuk E-Dergisi*, 269(5), 68. <https://services.tubitak.gov.tr/edergi/yazi.pdf?dergiKodu=8vecilt=23vesayi=269vesayfa=68veyil=2020veay=5veyaziid=44224>
- Yorulmaz, A. ve Çokçalışkan, H. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel ilişkilendirmeye yönelik görüşleri. *International Primary Education Research Journal*, 1(1), 8-16.

Lisansüstü Öğrenci Görüşlerine Göre Akademik Kendileşme

Miray DOĞAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

mraydogan@ymail.com

Hasan ARSLAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

arslan.phd@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı lisansüstü öğrenci görüşlerine göre akademik kendileşmenin incelenmesidir. Akademik kendileşme, mezunu olduğu üniversitede lisansüstü eğitimini tamamlayıp, akademisyen olarak aynı kurumda istihdam edilerek devam etmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada, üniversitelerde akademik kendileşme konusunda lisansüstü öğrencilerin ne düşündüğünü, öğrencileri nasıl etkilediğinin güçlü ve zayıf yönlerinin tespiti amacıyla yapılmıştır. Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden olan olgu bilim deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 2021-2022 eğitim-öğretim yıllarında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi lisansüstü öğrencilerinden 15 öğrenci gönüllülük esasına ve ölçüt örneklemesine göre seçilmişlerdir. Buna göre çalışma grubunu oluşturan katılımcılar belirlenirken lisansüstü eğitimlerini aynı ve farklı üniversitelerde tamamlamalarına göre seçilmiştir. Elde edilen veriler nitel yöntemde kullanılan içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların mezuniyetleri sonrasında aynı üniversitede öğretim üyesi olarak görevlendirilmelerinin aidiyeti artırması bakımından olumlu olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, doktora eğitimini tamamladığı üniversitede akademik personel olarak çalışıyor olmasının bilimsel nitelik açısından nasıl etkilediğine ilişkin görüşlere göre; üniversitenin işleyişinin iyi bilinmesi zaman kazandırabileceği yönündedir. Diğer taraftan yüksek lisansını tamamlayan ve doktora farklı üniversitelerde devam eden katılımcılar bilimsel bir paylaşım olmamasından akademik tek tipleşmeye neden olacağı görüşünü belirtmişlerdir. Araştırmamızın sonuçlarına göre, yüksek lisansını tamamlayan ve doktora eğitimine aynı üniversitede devam eden katılımcılar üniversiteleri tarafından kendi mezunlarını öğretim üyesi olarak istihdam etmenin güçlü yönleri olarak; uyum zorluğu yaşanmaması, zaman ve kuruma maliyeti daha az olması akademik kendileşmenin en güçlü yönü olarak ifade etmişlerdir. Lisansüstü öğrencilerin mezun olduğu üniversite tarafından öğretim üyesi olarak istihdam edilmesinin zayıf yönlerine ilişkin görüşlerine göre; aynı gelenekten geldiği için değişimleri daha zor kabullenmeleridir. Akademik niteliğin artması akademisyenlerin farklı üniversitelerin bilimsel ortamlarını deneyimlemesi ile gerçekleşir. Ayrıca, lisansüstü öğrencilerin yurtdışı deneyimi kazanmaları için, mezuniyetleri sonrasında üniversiteler arası işbirlikleri kurularak akademik hareketlilik artırılabilir. Bu sayede bilimsel hareketlilik sağlanmasının yanı sıra akademik kendileşmenin de önüne geçilmiş olunabilir.

Anahtar Kelimeler: Akademik kendileşme, Lisansüstü öğrenciler, Yükseköğretim

Abstract

This study aims to examine academic inbreeding according to graduate students' views. Academic inbreeding is defined as completing graduate education at the university graduated from and continuing by being employed as an academician in the same institution. This study was conducted to determine the strengths and weaknesses of what graduate students think about academic inbreeding in universities and how it affects students. This research was carried out in the phenomenology design, one of the qualitative research designs. Fifteen students from Çanakkale Onsekiz Mart University graduate students were selected voluntarily and according to criteria sampling in the 2021-2022 academic years. Accordingly, the participants who made up the study group were selected according to completing their postgraduate education at the same or different universities. The obtained data were analyzed with the content analysis method used in the qualitative approach. As a result of the research, it is thought that the assignment of the participants as faculty members at the same university after graduation may be positive in terms of increasing belonging. In addition, according to the views on how working as an academic staff at the university where he completed his doctorate education affects his scientific qualifications, knowing the university's functioning well can save time. On the other hand, the participants who completed their master's

degrees and continued their doctorates in different universities stated that the lack of scientific sharing would cause academic uniformity. According to the results of our research, the participants who completed their master's degree and continued their doctorate education at the same university the strengths of employing their graduates as faculty members by their universities; They stated that the most potent aspect of academic inbreeding is that there is no difficulty in adaptation, less time and cost to the institution. According to the opinions of graduate students on the weaknesses of being employed as a faculty member by the university they graduated from, It is more difficult for them to accept changes because they come from the same tradition. The increase in academic quality occurs when academicians experience the scientific environments of different universities. In addition, academic mobility can be increased by establishing collaborations between universities after graduation so that graduate students can gain experience abroad. In this way, besides providing scientific mobility, academic inbreeding can be prevented.

Keywords: Academic Inbreeding, Postgraduate students, Higher Education

Giriş

21. yüzyılda sosyal, kültürel ve teknolojik alanlarda yaşanan hızlı gelişmeler toplumsal yapılarda değişime neden olmaktadır. Günümüzde toplumsal değişmeye yön veren kurumların başında üniversiteler gelmektedir (Teyfur ve Çakır, 2018). Bu hızlı değişim ve dönüşüm bilimsel, ekonomik, sosyal, kültürel ilişkilerin yaygınlaşması ve gelişmesi üniversiteler arası ilişkilerin artmasına neden olmuştur (Maringe ve Foskett, 2010). Dolayısıyla, üniversitelerin bölgesel, ulusal ve küresel boyutta bilim, teknoloji ve girişimciliğin ortaya çıkmasına katkı sağladığı görülmektedir. Üniversitelerin, toplumların birey yetiştirme amacına hizmet etmekten bilgi toplumuna doğru evrilen ve daha aktif bir rol kazanan örgütsel yapılar olduğu söylenebilir (Kılıç, 2020). Diğer taraftan üniversiteler, toplumun ve ülkenin kalkınmasında ekonomik değeri olan bilgiyi üretmek için sanayi-üniversite iş birliğine gereksinim duyulan yükseköğretim kurumları haline gelmiştir (Maringe ve Foskett, 2010). Üniversitelerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde bilgiye dayalı rekabette başarıyı yakalayabilmesi; akademik hareketlilik, iş birliği, bilgi transferi ve sanayi-üniversite ortaklıkları ile mümkün olabilmektedir. Son yirmi yıldır üniversitelerin öğrenci hareketliliği, yabancı dil programları, kültürler arası bilgi alışverişi gibi uluslararası faaliyetlerinin önemli ölçüde arttığı görülmektedir (Altbach ve Knight, 2007). Üniversitelerin eğitim-öğretim, araştırma ve toplum hizmeti gibi önemli yükümlülükleri vardır (Arslan, 2019). Ayrıca, üniversitelerin nitelikli insan gücü ihtiyacını karşılamak, bilgi ve teknolojiyi üretmek, ulusal ve uluslararası gelişmelere katkıda bulunmak gibi sorumlulukları bulunmaktadır (Karaman ve Bakırcı, 2010). Üniversitelerin görevleri de günümüzde yaşanan değişimler sonucu, bireysel ve toplumsal düzeyde koşulların yeniden şekillenmesini gerekli kılmaktadır. Aynı zamanda, eğitim-öğretim faaliyetlerinde de temel kurumlar oldukları için bir ülkenin beşeri sermayesinin oluşumunda belirleyici role sahiptirler (Akçiğit ve Tok, 2020). Yükseköğretim kurumları, öğretim üyeleri ve öğrencilerin ulusal ve uluslararası iş birliğinin yaygınlaşmasına katkısını teşvik ederek dünya çapında ekonomik ve sosyal kalkınmanın amacına liderlik eden yerlerdir (Hans De Wit ve

Hunter, 2015). Küresel sermaye yükseköğretim ve mesleki eğitim dahil olmak üzere bilgi endüstrilerine dünya çapında yoğun bir şekilde yatırım yapmaktadır. Bu durum bilgi toplumunun ortaya çıkışını, hizmet sektörünün yükselişini, birçok toplumun bilgi ürünlerine ve ekonomik büyüme için nitelikli personele ihtiyaç duyduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bilindiği gibi dünyadaki hızlı değişimler ülkeri Ar-Ge çalışmalarına ağırlık vermelerini gerektirmiştir. Üniversitelerin önceliklerine bakıldığında araştırma çalışmalarına büyük önem verdikleri görülmektedir. Bu anlamda ülke kalkınmasına önemli katkılar sağlayacak araştırmaların bir bölümü de lisansüstü eğitim döneminde yapılmaktadır (Teyfur ve Çakır, 2018).

Bu bağlamda artan talepler doğrultusunda lisansüstü eğitime olan ilgi de artmaktadır. Bu yönelim, üniversitelerin nitelikli projeler üretebilmesi için başarılı lisansüstü öğrencileri ve nitelikli öğretim üyelerini kadrolarına dahil etme ihtiyacı doğmuştur. Üniversitelerin hızlı değişim ve dönüşümü yakalaması gerekmektedir. Klasik üniversite yönetim anlayışıyla eğitim ve öğretimlerine devam etmesi, üniversitelerin zaman içerisinde rekabeti kaybetmelerine neden olabilir (Arslan, 2019). Lisansüstü öğrencileri eğitimleri süresince profesyonel kimlik kazanmaları sayesinde yerel ve küresel değişikliklere katkıda bulunan akademik personel adayı olarak görülmektedir (Kovalcikiene ve Marmiene, 2021). Lisansüstü öğrenciler geleceğin akademisyenleri olarak düşünüldüğünde, ülkenin kalkınması için gerekli nitelikli insan gücünü hazırlayarak ve yetiştirerek önemli sorumluluklara sahip olacaklardır (Bülbül, 2008). Ülkemizde artan öğrenci talebini karşılamak için açılan üniversite sayısında artış gözlenmektedir. Bu nicel büyümenin nitelikli büyümeye dönüşmesi, nitelikli akademik insan gücünün yetiştirilmesini gerektirmektedir (Bahat, 2020).

Dolayısıyla, her üniversitenin kendi öğretim üyesini yetiştirme çabasına girdiği ülkemizde öğretim üyesi, lisansüstü öğrenci, eğitim programları ve çalışma şartlarıyla ilgili olarak pek çok sorun yaşanmaktadır (Karaman ve Bakırcı, 2010). Türkiye'nin son dönemde uluslararası alanda yayınlanan bilimsel yayın sayısı incelendiğinde sıralamasının geriye gittiği, öğretim elemanı sayısındaki artışın aynı oranda üretilen bilimsel yayına yansımadağı görülmektedir (Bahat, 2020). Nitelikli insan gücü yetiştiren ve bilim üreten kurumlar olan üniversitelerde bilimsel gelişimi teşvik eden olumlu faktörler olduğu gibi üretkenliği olumsuz yönde etkileyebilecek faktörler de bulunmaktadır (Kozikoğlu, 2016). Bu faktörlerden biri de akademik kendileşmedir. Akademik kendileşme, lisans ve lisansüstü eğitimlerini aynı üniversitede tamamlayan ve aynı kurumda görevlendirilen akademisyenlerdir (Horta, 2011; Grochocki, 2020). Akademik kendileşme konusu üniversitelerimizde giderek daha fazla tartışılmaktadır. Lisansüstü eğitimlerin aynı üniversitenin aynı biriminde tamamlanması hem

akademik birimin hem de öğrencinin bilimsel olarak gelişmelerini olumsuz yönde etkilediği yapılan araştırmalarla dikkati çekmektedir (Balyer ve Ömür, 2018). Üniversitelerde akademik kendileşme bilimsel hareketliliği kısıtlayıcı faktör olması bakımından akademik fosilleşmeye de neden olabilmektedir (İnanç ve Tuncer, 2011).

Akademik kendileşme konusu ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, çalışmaların çoğunlukla akademisyenlerin kendileşme ve kendileşmeme durumuna göre üretkenliklerinin incelendiği görülmektedir. Ayrıca üniversitelerin etkililik ve verimlilik durumlarına olumlu yada olumsuz yönlerinin araştırıldığı da görülmektedir (Alipova vd. 2018; Altbach, 2015; Horta, 2013; ; İnanç ve Tuncer, 2011; Kılıç, 2020; Zare ve Mardani, 2021). Ülkemizde ise bu durumun varlığı bilinmekle birlikte, akademik verimlilik açısından olumsuz etkileri olabileceği veya yeteri kadar önemsenmediği söylenebilir (Balyer ve Ömür, 2018). Lisansüstü eğitimin niteliği üniversitenin niteliğini, üniversitenin niteliği ise giderek toplumun niteliğini etkilemektedir (Karaman ve Bakırcı, 2010). Üniversiteler ve akademisyenler için olumsuz bir durum yarattığı öne sürülen akademik kendileşme konusunun lisansüstü öğrencilerin de görüşlerinin alınarak incelenmesi ve sonuçlarının yorumlanmasının üniversitelere katkı sağlayabilmesi açısından bu çalışmanın anlamlı olacağı düşünülmektedir.

Üniversitelerin ve bilimin niteliğinin artırılmasına yönelik, hem öğretim üyeleri hem de lisansüstü öğrencilerden beklenen kendileşmemiş akademisyenler olmalarıdır (Horta, 2013). Lisansüstü öğrencilerinin farklı kurumlarda edindikleri bilgi ve deneyimler bilimin niteliğinin artmasına yol açacaktır. Bu eğitim süreçlerinde öğrencilerin farkındalığını sağlamak önemlidir. Lisansüstü eğitim akademik kariyer yolculuğunun başlangıç yeri olarak düşünülürse, bu süreçte edindikleri ulusal ve uluslararası deneyimler onların akademik kariyerlerinde etkili olacaktır. Ayrıca, üniversitelerde akademik kendileşmenin azaltılması lisansüstü öğrenci hareketliliğinin artırılmasını da sağlaması bakımından önemlidir. Bu araştırma da lisansüstü öğrencilerin akademik kendileşmeye ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi ve sonuçlarının paylaşılması amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları üniversitelere olumlu katkılar sağlayabilecektir. Alan yazında şu ana kadar lisansüstü öğrencilerinin akademik kendileşmeye yönelik görüşlerini değerlendiren bir çalışmaya rastlanılmaması bu çalışmayı özgün kılmaktadır.

Yükseköğretimde Akademik Kendileşme

Kendileşme kavramı iç üreme veya soy içi devamlılık olarak biyolojide kullanılan bir kelimedir (TDK, 2022). Etimoloji çevrimiçi sözlüğünde (2022), “*inbreeding*” İngilizce karşılığı etimolojik kökeni itibarıyla “içeriden üretim, üreme, oluşum, gelişim” anlamına gelmektedir.

Yurtdışı alan yazında “academic inbreeding” olarak isimlendirilen bu ifade, üniversite bağlamında değerlendirildiğinde ise akademik kendileşme, akademik endogami, akademik ensest veya içten beslenme olarak akademide üretkenliği ve bilimsel başarıyı olumsuz yönde etkileyen faktörlerden biri olarak ifade edilmektedir (Balyer ve Ömür, 2018; Başak, 2013; Horta vd. 2010; Göktürk ve Kandemir, 2019; Grochocki, 2020; Kozikoğlu, 2016). 1900’lerin başında Amerika Birleşik Devletleri’nde üniversitelerin kendi mezunlarını işe alma uygulaması çoğu akademik sistemde olduğu gibi normal olarak kabul edilmekteydi (Horta vd. 2010). Bu durumun olumsuz yönleri ve zararları 20. yüzyılın başında dikkat çekmeye başlamıştır (Alipova vd. 2018; Altbach vd. 2015). Arjantin, Çin, Japonya, Rusya, Slovenya, İspanya, Güney Afrika ve Ukrayna gibi ülkelerde akademik kendileşmenin araştırıldığı bir çalışmada, bu durumun yaygın olarak uygulamalarının olduğu görülmüştür (Altbach vd. 2015). Günümüzde, Avrupa ve Amerika’da akademik kendileşmenin üniversite geleneğinin tarihsel ve evrensel değerlerine zarar verdiği düşünülmekte ve pek çok üniversite akademisyen alımlarında bundan kaçınmaya çalışmaktadır (Başak, 2013). Akademik kendileşmenin yaygın olmasının olumsuz faktörlerinden biri de üniversite ve fakültelerde öğrenci hareketsizliğine sebep olmasıdır. Akademik kendileşmenin olduğu üniversitelerde görülen hareketsizlik, bilimsel olarak verim düşüklüğüne yol açmaktadır (Cruz ve Menendez, 2010). İnanç ve Tuncer’in araştırmasına göre (2011), akademik kendileşme akademisyenlerin hem bilimsel etkinliğe hem de üretkenliğe zarar verdiği belirtilmiştir. Üniversitelerin kendi mezunlarını istihdam etmeleri, kurum içinde edinilen bilgi ve deneyimin tekrar edilmesinden dolayı yeni fikirlerin yada farklı bakış açılarının oluşmasına etki eden diğer bir olumsuz unsurdur (Kozikoğlu, 2016). Dolayısıyla, akademik kendileşme fakültenin kendi araştırma ve öğretim kültürünü, çeşitliliğe olanak tanımadan olduğu gibi sürdürmesine yol açabilmektedir (Balyer ve Ömür, 2018).

Akademik kendileşmenin verimlilik ve etkileri her yükseköğretim sisteminde farklı olabilmektedir. İlgili alan yazında akademik kendileşmenin güçlü tarafları olduğu da görülmüştür. Örneğin, İran’da kendileşmiş ve kendileşmemiş akademisyenlerin araştırma verimliliği incelendiğinde, kendileşmiş akademisyenlerin kendileşmemiş akademisyenlere göre daha fazla yayına sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, kendileşmiş fakültelerin yayınlarının atıfları ve H-indeksi, kendileşmemiş fakültelere göre daha fazla olduğu saptanan bir çalışma da bulunmaktadır. Araştırmacılar çalışmada kendileşmenin yoğun olduğu fakültelerde kurum içi işbirliğine, kendileşmenin az olduğu fakültelerde ise uluslararası işbirliğine daha istekli oldukları belirtilmiştir (Zare ve Mardani, 2021).

Bir araştırmaya göre, günümüzde yükseköğretim kurumları akademik personel işe alım ilanlarında akademik kendileşmeyi önlemek için düzenlemeye gidildiği ifade edilmiştir. (Gorelova ve Yudkevich, 2015). Üniversitelere işe alımlarda öncelikli olarak kendi mezunları arasından değil de, farklı üniversitelerden akademisyenleri tercih ettikleri öne sürülmektedir. Bu durum çeşitlilik ve çok kültürlü yapılardan gelen eğitilmiş, iyi potansiyele sahip adayların seçilmesi bakımından önem taşımaktadır (Başak, 2013). Ülkemizde akademisyenlerin kariyer sermayelerini artırmada karşılaştıkları engeller arasında akademik kendileşmenin de bulunduğu TÜBİTAK (2015) raporunda aşağıdaki gibi ifade edilmektedir.

- ✓ Doktora ve yüksek lisans programlarının yeterince etkin ve yararlı olmaması,
- ✓ Yurtdışına lisansüstü eğitim için giden öğrencilerin belirli bir hedefe yönlendirilmemiş olmaları,
- ✓ Bilim insanı yetiştirilmesinde uygulamadan çok teoriye önem verilmesi,
- ✓ Mesleğe / uzmanlığa yönlendirme sisteminin yetersizliği,
- ✓ Özel sektörün akademik kariyeri desteklememesi,
- ✓ Akademik kendileşme (inbreeding),

Son zamanlarda, ülkemizde yapılan çalışmalar ve bilimsel raporlar da akademik kendileşmenin üniversiteler için bir sorun olduğunu kanıtlamaktadır. Bununla birlikte yapılan bir çalışmada, kendileşmiş akademisyenlerin klasik kariyer yaklaşımını benimsedikleri, bilimsel çalışmalarda nitelik yerine niceliksel yayın ürettikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra, kendileşmemiş akademisyenlerin bilimsel çalışmalarda niteliksel bakış açısına sahip oldukları belirtilmiştir. Bu durum değerlendirildiğinde kendileşmemiş akademisyenlerin üniversitelere bilimsel katkılarının olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kılıç, 2020). Karadağ ve Çifçi'nin (2022) yaptıkları araştırmanın bulguları, üniversitelerimizde akademik kendileşme düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca, araştırmacılar akademik kendileşmenin bireysel ve kurumsal düzeyde olumsuz bir etkisi olduğunu da saptamışlardır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı, akademik kendileşme konusunun lisansüstü öğrenci görüşleri alınarak incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Lisansüstü öğrencilerin mezuniyetleri sonrasında üniversiteleri tarafından akademik personel olarak tercih edilmeleri konusunda ne düşünüyorsunuz?

2. Lisansüstü öğrencilerin mezunu oldukları bir üniversitede akademik kadrolarda çalışmalarının kendi bilimsel gelişmelerine etkisinin nasıl olduğunu düşünüyorsunuz ?
3. Lisansüstü öğrencilerin kendi üniversitelerinde öğretim üyesi olarak istihdam edilmesinin üniversitenin bilimsel niteliğinin artması bakımından güçlü ve zayıf yönleri hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma modeli; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama metotlarının kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda ortaya çıkarılmasına yönelik, nitel bir sürecin derinlemesine gözlemlendiği araştırma olarak belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilim (fenomenoloji) deseninde gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilim (fenomenoloji) deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırmanın Katılımcıları

Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme göre belirlenmiştir. Bu yöntemdeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Sözü edilen ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmaya 2021-2022 eğitim-öğretim yıllarında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi lisansüstü öğrencileri dahil edilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan 15 lisansüstü öğrenci, gönüllülük esasına ve ölçüt örneklemesine göre seçilmişlerdir. Buna göre çalışma grubunu oluşturan katılımcılar belirlenirken lisansüstü eğitimlerini aynı ve farklı üniversitelerde tamamlamalarına göre seçilmiştir.

Tablo 1*Katılımcıların Lisansüstü Öğrenim Düzeyleri ve Cinsiyetlerine İlişkin Dağılımları*

Düzy	F	%
Yüksek lisans ve Doktora Eğitimini aynı üniversitede yapanlar	7	47
Yüksek lisans ve Doktora eğitimini farklı üniversitede yapanlar	8	53
Toplam	15	100
Cinsiyet		
Kadın	10	67
Erkek	5	33
Toplam	15	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılanların 7’i (%47) yüksek lisansını tamamlayan, doktorasına aynı üniversitede devam eden lisansüstü öğrencileridir. Katılımcıların 8’i (%53) yüksek lisansını tamamlayan ve doktorasını farklı bir üniversitelerde yapan lisansüstü öğrencilerdir. Araştırmaya katılanların 10 kadın (% 67), 5’i (%33) erkektir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Elde edilen veriler nitel yöntemde kullanılan içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi lisansüstü öğrencileri ile uzaktan canlı bağlantı ve e- posta ile görüşmeler yapılarak toplanmıştır. İçerik analizi yöntemi ile veriler tanımlanmaya ve verilerin içerisinde saklı olabilecek gerçekler açığa çıkarılmaya çalışılmaktadır (Creswell, 2007). İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 242). Katılımcıların görüşleri yazılı olarak kaydedilmiştir. Buna göre yazılı veriler ayrıntılı biçimde okunup incelenerek kodlara, alt temalara ve daha sonra oluşturulan ana temalar altında toplanmıştır. Elde edilen verilerden yola çıkarak oluşturulan temalar arasındaki ilişkiler belirlenerek açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmada veri analizinin güvenilirliğini sağlamak için birbirinden bağımsız iki araştırmacı tarafından analiz edilerek tema ve kodları değerlendirilmiştir. Bulgulara ait tablolarda kodlara

ait frekanslara yer verilmiştir. Ayrıca, tablolardaki bulguların daha açık ve anlaşılır olabilmesi amacıyla görüşmelerde dikkat çeken bazı noktalarda doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde katılımcıların yarı yapılandırılmış mülakat sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular sunulmuştur.

Lisansüstü öğrencilerin mezuniyetleri sonrasında üniversiteleri tarafından akademik personel olarak tercih edilmeleri konusunda ne düşünüyorsunuz?

Bu başlık altında katılımcıların mezuniyetleri sonrasında üniversiteleri tarafından tercih edilmelerine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Tablo 2’de katılımcıların mezuniyetleri sonrasında üniversiteleri tarafından tercih edilmelerine ilişkin görüşleri aidiyet temasında toplanmıştır.

Tablo 2

Lisansüstü Öğrencilerin Mezuniyetleri Sonrasında Üniversiteleri Tarafından Akademik Personel Olarak Tercih Edilmeleri Konusuna İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	f
	verimlilik	uyumlu çalışma	8
Aidiyet	örgüt kültürü	üniversiteye aşına olma	8
	güven	akademisyenin öğrencisi tanınması	8
	nitelik	öğrencinin donanımlı yetişmesi	6

Tablo 2’te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan lisansüstü öğrenciler; üniversitelerin mezuniyetleri sonrasında kendi mezunlarını tercih etmeleri, üniversiteye olan aidiyetin artması bakımından olumlu bir görüş ifade etmişlerdir. Lisansüstü öğrencilerin üniversitelerin kendi mezunlarını tercih etmeleri var olan örgüt kültürüne hakim olmaları açısından pozitif bir yaklaşım sergiledikleri görülmüştür. Lisansüstü öğrencilerin tercih edilmeleri hem bilimsel hem de niteliğin artmasında teşvik edici olduğu; bu sayede verimliliğin artacağı ifade edilmiştir. Yapılan bir araştırmada, öğrencilerin mezun olduğu kurumda akademisyen olarak göreve başlamasının üniversite açısından elverişli bir durum oluşturduğu ifade edilmektedir.

Araştırmacı öğretim üyelerinin adaptasyon hızının da artacağını ve hem kurum için hem de birey için karşılıklı bir kazanım söz konusu olabileceğini değerlendirmiştir (Kılıç, 2020).

Bizim çalışmamızda yüksek lisansını tamamlayan ve doktora eğitimine aynı üniversitede devam eden 1 kadın katılımcı görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Üniversiteler kendi mezunlarını tanıdıkları için tercih ediyorlar. Yani dışardan bir bireyi kabul etmek daha zor olur, çünkü o bireyi tanımıyor, bilmiyor. Dışardan birini almak yerine kendi mezununun bilgi durumunu, araştırma yeteneğini, iletişim vs. gibi özelliklerini bildiğinden, daha cazip ve kolay geliyor. Üniversite boşuna bir zaman harcamıyor, güven kaybı yaşamıyor.

Akademik kendileşme kısa vadede, mezun öğrencilerin aynı üniversite de göreve başlaması için bir avantaj olarak görülse de uzun vadede de eğitim, öğretimin ve üniversite araştırmalarının kalitesinin bozulmasına neden olabileceğini öne süren bir araştırma da bulunmaktadır (Godechot ve Louvet, 2010).

Bizim çalışmamızda yüksek lisansını tamamlayan ve doktora eğitimine farklı üniversitede devam eden 6. kadın katılımcı görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Yükseköğretim kurumlarının kendi mezunlarını tercih etmeleri, kalitenin korunması adına kabul edilebilir bir durumdur. Ulusal ve uluslararası üniversitelerde karşılaştığımız bir konudur. Özellikle collegial tarzı yükseköğretim kurumlarında kendi kabuğu içinde üniversiteler görmekteyiz. Akademisyenler, kendi istedikleri doğrultuda asistanlar yetiştirdikleri için, bu durum, hem kalitenin sağlanması hem de çatışmaya meydan vermemesi adına önemlidir. Ancak madalyonun diğer yüzüne baktığımızda akademisyenlerin kendi küçük kopyalarını yetiştirmesi, kurumu kör noktaya düşüreceği gibi, kurumun gelişmesini de engelleme tehdidiyle karşı karşıya bırakabilir. Ayrıca daha yetenekli gençlerin önünü açmak için ve kültürel çeşitlilik sağlamak için farklı kurumlardan gelen araştırmacılara yer vermek önemlidir. En iyilerin üçte ikisi, başarılarını, kültür farkı gözetmemeye ve sadece yeteneği ön plana çıkarmaya borçludur.

Lisansüstü öğrencilerin mezunu oldukları bir üniversitede akademik kadrolarda çalışmalarının kendi bilimsel gelişmelerine etkisinin nasıl olduğunu düşünüyorsunuz?

Bu başlık altında Tablo 3'e baktığımızda, katılımcıların mezun oldukları bir üniversitede öğretim üyesi olarak göreve gelmesinin bilimsel gelişmelerine etkisi var mıdır sorusu verimsizlik temasında toplanmıştır.

Tablo 3

Lisansüstü Öğrencilerin Mezunu Oldukları Bir Üniversitede Çalışıyor Olmasının Bilimsel Gelişmelerine Etkisinin Nasıl Olduğunu Düşünüyorsunuz?

Tema	Alt Tema	Kod	f
	hareketsizlik	standardizasyon	7
Verimsizlik	akademik zenginliğin az olması	tek tip kültür	8
	özgün olamama	aynı işler	8

Tablo 3 'de görüldüğü gibi, lisansüstü öğrencilerin mezunu oldukları bir üniversitede akademik kadrolarda çalışmalarının kendi bilimsel gelişmelerine etkisine ilişkin görüşlere göre; üniversitenin hareketsizliği sonucunda akademik zenginliğinin az olması verimsizliğe neden olabilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin aynı çevrede aynı akademisyenler ile bulunmaları akademik tek tipleşmeye neden olacağı görüşünü belirtmişlerdir. Yapılan bir araştırmada, üniversite içerisinde kendileşmiş öğretim üyelerinin bilimsel performanslarına bakıldığında akademik olarak daha az üretken oldukları, var olan kampüs kültürünü devam ettirmeleri, yeniliklere de direnme gösterdikleri görülmüştür (Horta vd. 2011). Bu sonuçlar bizim çalışmamızı destekler niteliktedir.

Bizim çalışmamızda yüksek lisansını tamamlayan ve doktora eğitimine farklı üniversitede devam eden 7. kadın katılımcı görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Aynı örgüt kültürünün içinde devam ediyor olmak kişinin yerinde saymasına neden olabiliyor. Farklı okul kültürlerinin kişilerin birikimlerine, akademik görüşlerine, akademik birikimlerine zenginlik kattığını düşünüyorum. Bir yerden sonra öğretim üyesi standartlaşmaya, monotonlaşmaya başlıyor. Öğrenciler için de farklı üniversite kültürünü almış öğretim üyesi zenginliktir. Lisansta mezun olduğum üniversitenin akademik kadrosundan örnek vermem gerekirse hem kendi okulundan mezun hem de farklı kurumlardan mezun hocalarımız vardı. Her birinin üslubu akademik ve kültürel sermayesi farklıydı. Her birinin farklı kurumlardan mezun olması bizlerin de o kurumların kültürlerini tanımamızı sağladı. O kurumlardaki kültür, davranış kalıpları, akademik sermaye nedir? Tüm bunlara aşina olmamızı sağlıyordu. Dolayısıyla söz konusu zenginlik öğrencilerin ve sonuç olarak üniversitenin akademik ve kültürel açıdan verimini de artırıyor.

Lisansüstü öğrencilerin kendi üniversitelerinde öğretim üyesi olarak istihdam edilmesinin üniversitenin bilimsel niteliğinin artması bakımından güçlü ve zayıf yönleri hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

Bu başlık altında katılımcıların mezun oldukları üniversitede öğretim üyesi olarak görev almanın güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşlerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların mezun oldukları üniversitede öğretim üyesi olarak görevlendirilmelerinin güçlü ve zayıf taraflarına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4

Lisansüstü Öğrencilerin Kendi Üniversitelerinde Öğretim Üyesi Olarak İstihdam Edilmesinin Üniversitenin Bilimsel Niteliğinin Artması Bakımından Güçlü ve Zayıf Yönleri Hakkındaki Düşünceleri

Tema	Alt Tema	Kod	f
Güçlü	üniversite kültürü	takım çalışması	6
Zayıf	fosilleşme	niteliğin azalması	9
	tükenmişlik	motivasyon düşüklüğü	9
	hareketsizlik	durgunluk	8

Tablo 4’de görüldüğü üzere; katılımcılar üniversiteleri tarafından kendi mezunlarını öğretim üyesi olarak istihdam etmenin güçlü yönü olarak; var olan üniversite kültürüne aşına olunması uyumlu bir takım çalışması sağlaması açısından akademik kendileşmenin güçlü yönü olarak ifade etmektedirler. Lisansüstü öğrencilerin üniversiteleri tarafından kendi mezunlarını öğretim üyesi olarak istihdam etmenin zayıf yönlerine ilişkin görüşlerine göre; aynı gelenekten geldiği için değişimlere daha zor kabullenmesi, öğrencilerin kalitesinde meydana gelebilecek en ufak bir düşüş öğrenciyi ve üniversiteyi, entropi tehlikesi ile karşı karşıya bırakabilmesidir. Öğrenci hareketliliğinin az olması, akademik fosilleşmeye dönüşmesi akademik kendileşmenin kurum açısından zayıf yönü olarak ifade edilmiştir. Karadağ ve Çifçi’nin (2022), araştırma bulgularında akademik kendileşmenin bireysel ve kurumsal araştırma üretkenliği üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, kendileşmiş akademisyenler, kendileşmemiş akademisyenlere göre daha az sayıda ulusal ve uluslararası yayınlanmış makale, atıf ve proje yönetimi deneyimine sahiptir. Ayrıca akademik kendileşmenin üniversitelerin

araştırma verimliliği üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar göz önüne alındığında, akademik kendileşmenin yükseköğretim üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu ileri sürülmektedir. Bu sonuçlar çalışmamızı destekler niteliktedir.

Bizim çalışmamızda yüksek lisansını tamamlayan ve doktorasını aynı üniversitede devam eden 5 kadın katılımcı görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Güçlü yönler olarak, o akademisyenin kültüre uyum sağlama aşamasını çok rahat atlatacağı örnek verilebilir. Akademisyen zaten ait olduğu düzenden gelmektedir. O üniversitenin kültürünü, yapısını, işleyişini çok iyi bilmektedir. Bu durum hem kendisinin hem de örgütün işlerini kolaylaştırır. Üniversite, kendi yetiştirdiği bir bilim insanını istihdam etmiş olur. Kurum kültürü, kuruma yeni katılan paydaşlarla da devam etmiş olur.

Akademik kendileşmenin yoğun görüldüğü üniversite ve fakültelerde, akademisyenlerin küresel boyuttaki sorunlara karşılık yenilikçi fikir ve perspektif geliştirme ihtimallerinin düşük olduğunu göstermektedir (Altbach, Yudkevich ve Rumbley, 2015).

Bizim çalışmamızda yüksek lisansını tamamlayan ve doktorasını farklı üniversitede devam eden erkek katılımcı 4 görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Zayıf yönü; kamu önünde, üniversite kadrolarının belli bir grup tarafından doldurulduğu ve dışarıya kapalı olduğu izlenimi verir bu da aynı üniversiteden mezun olmayan ancak başarılı ve gelecek vaat eden doktora öğrencilerinin bu tarz üniversitelere başvuru motivasyonunu azaltır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma, üniversitelerde akademik kendileşme konusunda lisansüstü öğrencilerin ne düşündüğünü, öğrencileri nasıl etkilediğinin güçlü ve zayıf yönlerinin tespiti amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda önemli sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmaya katılan katılımcıların mezuniyetleri sonrasında aynı üniversitede öğretim üyesi olarak görevlendirilmelerinin aidiyeti artırması bakımından olumlu olabileceğini düşünmektedirler. Kendileşmiş öğretim üyelerinin daha yerel olma eğiliminde olduğu, üniversitelerine daha fazla bağlılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Kılıç' a göre (2020), kendileşmiş akademisyenler, daha fazla örgütsel bağlılık göstermekte ve kurumun daha içe dönük bir yapı ile kurum dışı sosyal ağlardan yararlanmasını engelleyerek kısır bir döngüye sebep olmaktadır. Yapılan araştırmalarda geleneksel üniversitelerin öncelikle kendi mezunlarını tercih ettikleri görülmektedir. Sürekli değişen farklı sosyal ve kültürel yapıda ki üniversitelerden gelen akademisyen geçmişi, güçlü bir kurumsal

kimlik oluşturma, aidiyet ve akademik gelenek oluşturma'nın önünde bir engel olabilmektedir (Başak, 2013).

Akademik kendileşmeye getirilen en önemli eleştirilerden bir diğeri de üniversiteler arası hareketsizliğin zamanla bilimsel durgunluğa yol açmasıdır (Kozikoğlu, 2016). Diğer taraftan üniversitelerin kendi mezunlarını tercih etmeleri öğrencilerin var olan örgüt kültürüne hakim olması açısından pozitif bir yaklaşım sergilediklerini gösteren çalışmalarda bulunmaktadır. Yapılan çalışmalarda doktora öğrencilerinin mezuniyetleri sonrasında aynı üniversitede istihdam edilmeleri hem ulusal hem de uluslararası birçok üniversitede yaygın, bazen avantajlı ve tercih edilebilir olarak algılanabilir olduğu, bazen de alternatif çözümlerin olmamasından dolayı zorunluluktan yapıldığı görülmüştür (Altbach, Yudkevich ve Rumbley, 2015). Ayrıca, doktora eğitimini tamamladığı üniversitede akademik personel olarak çalışıyor olmasının bilimsel nitelik açısından nasıl etkilediğine ilişkin görüşlere göre; üniversitenin işleyişinin iyi bilinmesi zaman kazandırabileceği yönündedir. Diğer taraftan yüksek lisansını tamamlayan ve doktora farklı üniversitelerde devam eden katılımcılar bilimsel bir paylaşım olmamasından akademik bir tek tipleşmeye neden olacağı görüşünü belirtmişlerdir. Alipova vd. (2018) çalışmalarında, kendileşmiş ve kendileşmemiş akademisyenlerin bilimsel üretkenliklerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda kendileşmemiş akademisyenlerin bireysel olarak kariyerlerinde daha verimli ve üretken olduğunu bulmuşlardır. Araştırmamızın sonuçlarına göre, yüksek lisansını tamamlayan ve doktora eğitimine aynı üniversitede devam eden katılımcılar üniversiteleri tarafından kendi mezunlarını öğretim üyesi olarak istihdam etmenin güçlü yönleri olarak; uyum zorluğu yaşanmaması, zaman ve kuruma maliyeti daha az olması akademik kendileşmenin en güçlü yönü olarak ifade etmişlerdir. Kılıç (2020) yaptığı araştırmada, üniversitelerin kendi mezunlarını istihdam etmeleri, yeni alınan akademisyenin adaptasyon sürecinin daha hızlı ve üniversite için daha az enerji kaybı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Lisansüstü öğrencilerin mezun olduğu üniversite tarafından öğretim üyesi olarak istihdam etmenin zayıf yönlerine ilişkin görüşlere göre; aynı gelenekten geldiği için değişimlere daha zor kabullenmesidir. Danışmanları ile ortak bir kültürü paylaşan yeni öğretim üyelerinin önceki akademisyenlerin etkisi ve alışkanlıklarını, araştırma uygulamalarını benzer yollarla devam etmesi beklenebilir (Balyer ve Ömür, 2018). Öğrenci hareketliliğinin az olması sonucu akademik fosilleşmeye dönüşmesi, akademik kendileşmenin kurum açısından en zayıf yönü olarak ifade edilmiştir. Her ne kadar ülkeler ve üniversiteler öğrenci hareketliliği ve uluslararasılaşmayı teşvik etmek için çaba göstereceklerse, akademik kendileşmeyi önleme adına

çok etkili olmamıştır (Gorelova ve Yudkevich, 2015). Bununla birlikte, yükseköğrenim sistemleri akademik kendileşmeye karşı bir politika benimsemesine rağmen, akademik kendileşme birçok bölümde, üniversitede ve ülkede hala devam eden bir sorundur (Grochocki, 2020). Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, lisansüstü öğrencilerinin mezuniyetleri sonrasında, aynı üniversitede istihdam edilmeleri az sayıda da katılımcı tarafından aidiyeti artırması bakımından olumlu görülse de, bilimsel niteliği sınırladığı, bilgi alışverişini ve paylaşımını engellediği için üniversiteler açısından birçok risk oluşturmaktadır. Akademik kendileşmenin her ne kadar güçlü tarafları olarak üniversiteye uyum ve takım çalışması açısından güçlü taraf olarak belirtilmişse de, uzun vadede üniversiteler için kısıtlı bilimsel gelişim riski taşıdığı düşünülmektedir.

Lisansüstü eğitim akademik eğitimin en üst evresi olarak görülürken, lisansüstü öğrencilerin mezuniyeti sonrasında hem adayın hem üniversitenin akademik niteliğinin artırılması adına süreci ve ölçütleri yeniden gözden geçirilmesine gerek duyulmaktadır. Yükseköğretim kurumları, doktora mezunlarının, akademik kariyerleri için uluslararası standartlarda deneyimler kazanmak ve uluslararası bağlantılar kurmak bakımından doktora sonrası eğitim için yurt dışına gönderilmeleri açısından teşvik ve kapsamlar genişletilmelidir. Lisansüstü öğrencilerin bilimsel kazanımlar bağlamında niteliğinin artmasına yönelik yüksek lisans ve doktora eğitimleri için, farklı üniversitelerden ve deneyimlerden gelen adayların teşvik edilmesi önerilebilir. Er, Kılınç ve Öğdem (2019) yükseköğretim sistemimizde öğretim elemanı yetiştirme sürecinde ve istihdamında yaşanan sorunların belirlenmesine yönelik gerçekleştirdikleri araştırmalarında; mesleğe girişte çoklu değerlendirme yapılması, akademik ilanların ortak bir platformda yayımlanması ve yurt dışında kısa ve uzun süreli çalışma imkânlarının genişletilmesi yönündeki görüşleri öneri olarak ifade edilmektedir. Akademik niteliğin artması akademisyenlerin farklı üniversitelerin bilimsel ortamlarını deneyimlemesi ile gerçekleşir. Ayrıca, lisansüstü öğrencilerin yurtdışı deneyimi kazanmaları için, mezuniyetleri sonrasında üniversiteler arası işbirlikleri kurularak akademik hareketlilik artırılabilir. Lisansüstü eğitim sürecinde doktora öncesi ve sonrasında, ulusal üniversiteler arası hareketlilik sistemi kurulabilir. Bu sayede bilimsel hareketlilik sağlanmasının yanı sıra akademik kendileşmenin de önüne geçilmiş olunur.

Kaynakça

- Akçığit, U. ve Tok, E. Ö. (2020). *Türkiye bilim raporu*. Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.
- Alipova, O. Litvinova, L. Lovakov, A. ve Yudkevich, M. (2018). Inbreds and non-inbreds among Russian academics: Short-term similarity and long-term differences in productivity. HSE Working papers, National Research University Higher School of Economics. <https://ideas.repec.org/p/hig/wpaper/48edu2018.html>
- Altbach, P. G. ve Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3/4), 290–305.
- Altbach, P. G. Yudkevich, M. ve Rumbley, L. E. (2015). Academic inbreeding: Local challenge, global problem. *Asia Pacific Education Review*, 16(3), 317–330.
- Arslan, H. (2019). *Yükseköğretimin yönetimi*. Anı yayıncılık.
- Bahat, İ. (2020). *Türkiye yükseköğretiminde nitelik sorunsalı konusunda devlet üniversiteleri öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Balyer, A. ve Ömür, Y. E. (2018). Üniversitelerdeki içten beslenmenin akademik özgürlük bağlamında çözülmesi. *International Journal of Social Science Research*, 7(2), 307-325.
- Basak, R. (2013). Ethical issue-academic incest: maintaining status quo in higher education. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 2(4), 28-32.
- Bülbül, T. (2003) Ankara üniversitesi eğitim bilimleri fakültesinde görev yapan öğretim üyelerinin lisansüstü öğretime öğrenci seçme sürecine ilişkin görüşleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1), 167-174.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry ve research design: Choosing among five approaches*. Sage publishing.
- Cruz-Castro, L. ve Sanz-Mene'ndez, L. (2010). Mobility versus job stability: assessing tenure and productivity outcomes. *Research Policy*, 39(1), 27–38.
- De Wit, H. ve Hunter, F. (2015). *The future of internationalization of higher education in Europe. Internationalization of higher education in the united states of America and Europe: A historical, comparative, and conceptual analysis*. Greenwood publishing group.
- Grochocki, L. (2020). *Academic endogamy in Brazil and its influences on faculty productivity and collaboration*. (Unpublished doctoral dissertation). Stanford University School of education.
- Gorelova, O. Ve Yudkevich, M. (2015). *Academic inbreeding: State of the literature*. In *Academic Inbreeding and Mobility in Higher Education*. Palgrave Macmillan.
- Godechot, O. ve Louvet, A. (2010). *Academic Inbreeding: An Evaluation*. Books and Ideas, <https://booksandideas.net/Academic-Inbreeding-An-Evaluation.html>.
- Göktürk, D. ve Kandemir, A. (2019). Yükseköğretimde akademik kendileşme (academic inbreeding) ve kurumsal habitusun inşası üzerine bir tartışma. *Mülkiye Dergisi*, 43(3), 599-624.
- Horta, H. V, F. M. ve Grediaga, R. (2010). Navel-gazing: Academic inbreeding and scientific productivity. *Management Science*, 56(3), 414–429.
- Horta, H. (2013). Deepening our understanding of academic inbreeding effects on research information exchange and scientific output: new insights for academic based research. *Higher Education*, 65, 487-510.

- Er, E. Kılınç, A. Ç. ve Öğdem, Z. (2019). Türk yükseköğretiminde öğretim elemanı yetiştirmeye yönelik bir değerlendirme: öğretim üyesi yetiştirme programı (ÖYP) örneği. *Başkent University Journal Of Education* 6(2), 304-312. Etimoloji Türkçe Sözlüğü (2022). https://www.etymonline.com/search?q=inbreeding&ref=searchbar_searchhint
- Karadağ, E. ve Ciftci, S. K. (2022). Deepening the effects of the academic inbreeding: Its impact on individual and institutional research productivity. *Research in Higher Education* 63(1), 1-22
- Karaman, S. ve Bakırcı, F. (2010). Türkiye’de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (2), 94-114
- Kılıç, D. Ö. (2020). *Yükseköğretim kurumlarında akademik kendileşmenin bilimsel üretkenliğe etkisi*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Kozikoğlu, İ. (2016). Akademik kendileşme: Kavramsal bir çözümleme international. *Journal of Social Science*. 49 (1), 349-357.
- Kovalcikiene, K. ve Marmiene, L. B. (2021). Doctoral students as future teachers at universities: Factors related to professional identity. *Journal of teacher education for sustainability*, 23(2), 45-61.
- Maringe, F. ve Foskett, N. (2010). *Globalization and internationalization in higher education: Theoretical, strategic and management perspectives*. Continuum International Publishing.
- Zare, N. M. ve Mardani, A. (2021). Study the research productivity of inbred and non-inbred faculty members in Iran’s top universities. *Caspian Journal of Scientometrics*, 8(2,) 66-78.
- Teyfur, M. ve Çakır, R. (2018). Lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Turkish Studies*, 13(19), 1745 - 1764.
- Tunçer, İ. Ö. ve Tuncer, O. (2011). The effect of academic inbreeding on scientific effectiveness. *Scientometrics*, 88(3), 885-898.
- TÜBİTAK (2015). Tübitak yayım tarihi 20 Mayıs 2015. Ek kararlar. İndirilme tarihi 20.05.2022. http://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/BTYPD/btyk/21/21btyk_ekkararlar
- Türk Dil Kurumu (2022). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayını.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yudkevich, M., Altbach, P. G. ve Rumbley, L. E. (2015). *Academic inbreeding and mobility in higher education: Global perspectives*. Palgrave Macmillan.
- Yudkevich, M. M. (2015). The Russian academic profession and the creation of advanced universities. *Russian Education and Society*, 57(6), 519-530.

Okul Öncesi Eğitimde Açılan Özel Eğitim Sınıflarına İlişkin Veli ve Öğretmen Görüşleri

Yüksel GÜNDÜZ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Meral KILIÇ
Milli Eğitim Bakanlığı

Özet

Problem Durumu ve Amaç: Okul öncesi eğitim kurumlarında açılan özel eğitim sınıflarının yaşadıkları bir takım sorunlar mevcuttur. Bunun çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Yaşanan sorundan doğrudan etkilenen öğretmen ve velilerin ne tür sorunlarla karşılaştıkları önemli görülmüştür. Bu bağlamda yapılan çalışmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında açılan özel eğitim sınıflarına ilişkin veli ve öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır.

Yöntem: Araştırma olgubilim deseninde tasarlanmış nitel bir çalışmadır. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 33 öğretmen ve veli oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Görüşme verilerinin çözümlenmesinde nitel veri çözümleme teknikleri kullanılmıştır.

Bulgular: Okul öncesi eğitim kurumlarında öğrencisi olan velilerin ve bu sınıflarda görevli öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde; veli ve öğretmenlerin çoğunluğu bu kurumlarda özel eğitim sınıfı açılmasını olumlu bulmuşlardır. Velilerin çoğu öğretmenlerin yeterli olduğunu, öğretmenlerin çoğu ise bu sınıflarda görevlendirilecek öğretmenlerin alan öğretmeni olması gerektiğini belirtmişlerdir. Veli ve öğretmenlerin çoğunluğu bu kurumlarda fiziksel eksiklikler olduğunu belirtmişlerdir.

Öneriler:

Özel eğitim sınıflarda çalışan öğretmenlere, düzenli ve ihtiyaca yönelik hizmet içi eğitim verilmelidir. Özel eğitim kurumlarının fiziki şartları, özel eğitim öğrencisinin gereksinimlerine göre yeniden düzenlenmeli ve öğrenciye uygun materyal desteği sağlanmalıdır. Özel eğitim farkındalığını artırmak için çalışmalar yapılmalıdır. Okuldaki diğer öğretmenlerle ve diğer kurumlardaki özel eğitim öğretmenleriyle iş birliği yapılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, Okul öncesi eğitim, Erken çocukluk döneminde özel eğitim, Eğitim hakkı.

Opinions of Parents and Teachers on Special Education Classes Opened in Pre-School Education

Abstract

Purpose: There are some problems experienced by special education classes opened in pre-school education institutions. There are various reasons for this as well. The problems faced by the teachers and parents who were directly affected by the experiences were considered important. In this regard, the aim of the study is to find out the opinion of parents and teachers about special education classes opened in pre-school education institutions.

Method: The research is a qualitative study designed in a phenomenological pattern. The data of the research were collected with a semi-structured interview form. The study group of the research consists of 33 teachers and parents. Qualitative data analysis techniques were used to analyze the interview data.

Finding and Results: When the opinions of the parents who have students in pre-school education institutions and the teachers working in these classes are examined; it has been revealed that the majority of parents and teachers have positive opinions about opening special education classes in these institutions. Most of the parents stated that the teachers were sufficient, and most of the teachers stated that the teachers to be assigned in these classes should have graduated from the department of special education. The majority of parents and teachers expressed their opinions about the physical deficiencies in these institutions.

Suggestions: Teachers working in special education classrooms should be provided with regular in-service training as needed. The physical conditions of special education institutions should be rearranged according to the needs of the students and appropriate material support should be provided to the students. Studies to increase special education awareness should be carried out by the institution. Collaboration should be established with other teachers at school and with special education teachers in other institutions.

Keywords: Special education, Pre-School education, Early childhood special education, Right to education.

Giriş

Eğitim alma hakkı, her insanın önemli bir hakkıdır. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26. maddesine bakıldığında, “Herkesin eğitim hakkı vardır” ifadesi, her birey için eğitimin temel bir hak olduğunu vurgulamaktadır. Ülkeler, her bireyin erken yaşlardan itibaren eğitim hakkından faydalanabilmesi için gerekli ortamı hazırlamak zorundadır (Orhan ve Genç, 2015). Bu durum, ülkemizi uluslararası hukuk düzleminde özel gereksinimli bireylere ihtiyaçlarına göre, farklılaştırılmış veya bireyselleştirilmiş bir özel eğitim hizmeti sunmada sorumlu taraf hâline getirmektedir (Göçüncü, 2014). Eğitim hakkının gerçekleşmesi, her bireye tatmin edici seviyede öğrenmeyi sağlayacak fırsatların verilmesiyle sağlanır. Bundan dolayı, eğitim sistemleri, her bireyin özellik ve ihtiyaçlarına göre eğitim müfredatları ve düzenlemeleri yapmalıdır (Demirtaş, 2019). Eğitim hakkı birçok ulusal ve uluslararası anlaşmayla güvence altına alınmıştır. Eğitim hakkının hukuki zeminde kendine yer bulması, bireye ve devlete bir takım ödevler yüklemesi uzun ve sıkıntılı bir mücadele sonucunda kabul edilmiştir. Bu hak sadece normal gelişim gösteren bireyler için değil, özel eğitime gereksinimi olan bireyler için de bir haktır. Bu hakların alınabilmesi için yasal ve eğitsel düzenlemeler yapılmıştır.

Özel eğitim; özel eğitime gereksinim duyan bireylerin normal gelişim göstermelerini sağlamak, eğitim ihtiyaçlarını karşılamak, yetersizlikleri engele dönüştürmeyi önlemek, bağımsız ve üretken bireyler yetiştirmek amacı ile özel yetiştirilmiş personel, engel gruplarına göre hazırlanmış eğitim programları ve yöntemleri ile gereksinime uygun düzenlenmiş ortamlarda verilen eğitimidir. Özel eğitim gereksinimli bireyler, özel gereksinimine göre (zihinsel engelli, otizm spektrum bozukluğu olanlar, ortopedik yetersizliği olanlar gibi) sınıflandırılmakta ve eğitimleri özel olarak engel türüne göre hazırlanmaktadır (Koç ve Subakan, 2019).

Okul öncesi eğitim, 0-6 yaş arasındaki bireyin gelişimini bütün yönleriyle destekleyerek, yaşam boyu sürecek öğrenmenin temelini atıldığı, planlı-programlı bir eğitim sürecidir (Tuğrul, 2006;akt. Balat, 2010). 0-6 yaş grubundaki özel eğitim gereksinimli bireylerin eğitimi ile ilgili dünyada yapılan çalışmalar ve durum incelendiğinde, ülkelerin gelişmişlik düzeyi ve sosyal refah devleti olması ile doğru orantılı bir hizmet kalitesi olduğu görülmektedir. Gelişmiş ülkelerde özel eğitim gereksiniminin erken tanınması ve bu bireylerin eğitimine erken yaşta başlanması önemsemektedir (Baykoç, 2014). Çocuğa yaşamın başlangıcında eşit şartlar sağlayan etkin programlar; ona yaşlıtlarına daha kolay yetişme şansı vermekte, hem daha sonra eğitime devam etme olasılığını artırmakta, hem de başarısız ve sınıfta kalan öğrenciler için telafi edici programlara daha az ihtiyaç duyulmasını sağlamaktadır.

Bu nedenlerle okul öncesi dönemde olumsuzluğu gidermek daha sonraki yaşlarda gidermekten daha düşük maliyetlidir (Toprak, 2009).

Dünyada özel eğitim alanı hızla gelişmekte, özel gereksinimli bireyler eğitim sistemine dâhil edilmekte ve bu bireylerin nitelikli eğitim almaları için çalışılmaktadır (Beltekin ve Çete, 2019). Gelişmiş devletler, ayırım gözetmeksizin tüm bireylerin, eğitim hizmetinden eşit şekilde faydalanmasını ve bu hizmet ile yeteneklerini üst seviyeye çıkarmalarına zemin hazırlamalıdır (Tezcan, 1999;akt. Eren, 2020).

Bunların dışında MEB'e bağlı özel özel eğitim kurumlarında da özel eğitim ihtiyacı olan bireylere eğitim-öğretim hizmetleri sunulmaktadır (Sığırtmaç ve Gül, 2018). Bu dönemde nitelikli bir müdahale sürecinin olmasıyla özel gereksinimli çocukların öğrenme isteklerinde artış olmaktadır. Bu nedenle, erken müdahale sürecinin olabildiğince erken başlaması, sağlıklı bir gelişimin sağlanması ve özel gereksinimin yaratacağı sorunların en aza indirilmesi açısından önemlidir (Warren, Vialle ve Dixon, 2016; akt. Çelik 2018).

Özellikle engellilerin eğitime erişememelerinden kaynaklanan sorunlar, engellilerin toplum içerisindeki mevcut dezavantajlarını daha da artırmaktadır ve başka sorunlara da yol açmaktadır (Orhan ve Genç, 2015).

Yapılan araştırmalara bakıldığında, 1989-2013 yıllarında değiştirilen ve geliştirilen okul öncesi eğitim programlarına genel olarak bakıldığında, özel gereksinimli bireylere çok fazla önem verilmediği görülmektedir (Kılıçkaya ve Zelyurt, 2015). Özel gereksinimli bireylerin eğitim hakkını normal eğitim sistemi içerisindeki normal okul ve sınıflarda kullanabilmesinin önünde önemli engeller vardır. Bu engellerin kaldırılabilmesi için özel eğitim ve kapsayıcı eğitim seçeneklerinin uygulanması gerekmektedir (Demirtaş, 2019). Çitil'e (2009) göre ise, Türkiye'de özel gereksinimli bireylerin eğitime gösterilen önem son otuz-kırk yıllık bir süreden bu yana artmaya başlamıştır.

Türkiye'de okul öncesi dönemdeki (36-66 ay) özel eğitim gereksinimli bireyler özel eğitim anaokulu, özel eğitim uygulama okulu ve anaokulu-ilkokul gibi okulların bünyesinde açılan özel eğitim sınıflarında eğitim almaktadırlar. Özel eğitim, içerik, kullanılan yöntem, teknik ve eğitim ortamlarının düzenlenmesi bakımından genel eğitimden önemli derecede farklılık göstermektedir. Özellikle özel eğitim hizmetlerinin doğru planlanması ve niteliğinin artması için mevcut durumu ortaya koyan araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Mengi ve Öpengin, 2021).

Okul öncesi öğretmenlerinin yeterli özel eğitim bilgileri olmadığı için okul öncesi dönemdeki özel eğitim gereksinimli bireyler fark edilememekte; dolayısıyla uygun

yönlendirme yapılamamakta ve bu öğrencilerin özel eğitim gereksinimi erken yaşta karşılanamamaktadır (Altun ve Gülben, 2009; Gök ve Erbaş, 2011; Temel, 2000; akt. Kılınç ve Kurt, 2019).

Gündüz ve Akın'a (2015) göre, okul ortamlarının özel gereksinimli bireylerin ihtiyacına göre düzenlenmemesidir. Diğer yandan, alan dışından gelen öğretmenlerin yeterlilikleri ile ilgili ciddi sorunları bulunmaktadır. Bu sorunların en önemlisi eğitim ve deneyimdir (Ergüven, 2019).

Okul öncesi eğitimde açılan özel eğitim sınıflarına ilişkin çeşitli boyutlarda değişik araştırmalar mevcutken, veli ve öğretmen görüşlerine göre konuyu inceleyen araştırmaların sınırlı olduğu tespiti yapılmıştır. Bu kapsamda yapılan çalışmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında açılan özel eğitim sınıflarına dair veli ve öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1.Veli ve öğretmenlerin okul öncesi eğitim kurumlarında açılan özel eğitim sınıflarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2.Veli ve öğretmenlerin okul öncesi eğitim kurumlarında açılan özel eğitim sınıflarında görev alan öğretmenlerin yeterliliğine dair görüşleri nelerdir?
- 3.Veli ve öğretmenlerin okul öncesi eğitim kurumlarında açılan özel eğitim sınıflarının fiziki yapısının özel gereksinimli öğrencilere uygunluk durumu ile ilgili görüşleri nelerdir?
- 4.Veli ve öğretmenlerin okul öncesi eğitim kurumlarında açılan özel eğitim sınıflarının daha etkin hale getirilmesi için yapılması gerekeler hakkında görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, olgubilim deseninde tasarlanmış nitel bir araştırmadır. Farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılması olgubilim (fenomenoloji) deseni olarak adlandırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Samsun ili ve ilçelerinde özel eğitim sınıfı bulunan 12 resmi anaokulunun özel eğitim sınıfında çalışan 23 öğretmen ve bu özel eğitim sınıflarında çocuğu bulunan 9 veli oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, araştırmacılarca geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı görüşmenin esnek olmasını böylece de başka önemli bilgilerin açığa çıkabilmesini sağlar (Dawson, 2002). Görüşme soruları hazırlandıktan sonra alanının uzmanı 2 akademisyene inceletilmiş, onların görüşleri doğrultusunda, gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu düzeltmelerden sonra sorular 5 öğretmene ve 3 veliye okutulmuş; anlamadıkları bir durumun olup olmadığı araştırılmış, olumsuz bir durum ortaya çıkmayınca, forma son şekli verilmiştir. Formda, okul öncesi eğitim kurumlarında açılan özel eğitim sınıflarına dair veli ve öğretmen görüşlerini belirlemeye ilişkin toplam 8 (4 öğretmenlere + 4 velilere) yarı yapılandırılmış soru bulunmaktadır. Bunlardan bazıları, 1.Veli ve öğretmenlerin okul öncesi eğitim kurumlarında açılan özel eğitim sınıflarına ilişkin görüşleri nelerdir? 2.Veli ve öğretmenlerin okul öncesi eğitim kurumlarında açılan özel eğitim sınıflarında görev alan öğretmenlerin yeterliliğine dair görüşleri nelerdir?

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, nitel veri analiz tekniklerinden içerik ve betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Betimsel analiz, çeşitli tekniklerle toplanan verilerin, önceden belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlanmasına dayanan nitel veri analiz çeşididir. Betimsel analizde amaç, bulguları düzenleyip ve yorumlayıp okuyucuya sunmaktır. Betimsel analizle yapılan araştırmalarda doğrudan alıntılara sık sık yer verilebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Tüm nitel veri analizi işlemleri içerik analizi anlamına gelmektedir (Merriam, 2013). İçerik analizi, sözel ve yazılı olarak elde edilen verilerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesini sağlayan (Tavşancıl ve Aslan, 2001) bir analiz tekniğidir.

Sorulara verilen cevaplar, cevapların içeriğine göre önce anlamlı gruplar haline getirilmiştir. Daha sonra sorulardan elde edilen veriler, temalara göre ayrı ayrı gururlandırılmıştır. Tabloda benzer cevaplar ve bu cevapları veren kişi sayıları verilmiştir. Veli ve öğretmenlerin verdiği cevaplar da doğrudan tabloların altına yazılarak yorumlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler Ö1, Ö2...; veliler de V1, V2... şeklinde kodlanmıştır.

Bulgular

Tablo 1

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Açılan Özel Eğitim Sınıflarına İlişkin Veli Görüşleri Nelerdir? Sorusuna Verilen Yanıtlar

Görüşler	F
Çocuğun gelişimine katkı sağlıyor.	5
Sınıfların dar olması, etkinlik için yeterli alan olmaması, malzeme yetersizliği.	2
Kurum ve öğretmenler ilgili.	2
Eğitime ulaşılabilirlik açısından olumlu.	1
Erken yaşta eğitime başlanması açısından olumlu	1

Velilerin 5'i çocuğun gelişimine katkı sağladığını ifade etmiştir. 2'si sınıfların dar olması, etkinlik için yeterli alan olmaması, malzeme yetersizliği açısından olumsuz olarak ifade etmiştir. 2'si kurum ve öğretmenler ilgili olduğu için, 1'i eğitime ulaşılabilirlik açısından, 1'i eğitime erken yaşta başlanması açısından olumludur biçiminde ifade etmiştir. Buna ilişkin bazı veli görüşleri:

V1 “ Öncelikle olumsuz olarak düşündüğümüz bir şey yok. Olumlu olarak da çocuğumuzun okul ortamına, öğretmenine ve okula, okulla alakalı malzemelere alışması bizim için iyi bir durum. Konuşmakta ilerlemesi ve basit rakamları kullanabilmesi buna bir örnektir.” V2 “Özel çocuklarımız için açılan sınıf elbette yararlı oldu. Fakat özel çocukların kullanacağı malzemeler yetersiz.” V3 “ Sınıflar dar olduğu için çocukların etkinlik yapabileceği yeterli ve geniş alan yok.” V6 “Bu özel eğitim kurumlarında yaklaşık 1 aydır geldiğimiz okulda, çocuğumuzun iyi bir eğitim alacağından yanayız.” V8 “ Olumlu, erken yaşta eğitime başlamaları. Olumsuz: okulların bu sene çok tatil olması.” V9 “ Okul öncesi eğitim kurumlarında açılan özel eğitim sınıfları uygun ve yeterli durumdadır. Okul öncesi özel eğitim sınıfları birebir, gerekli özen var. Eğitim iyi ve yeterli seviyededir.”

Tablo 2

Okul öncesi Eğitim Kurumlarında Açılan Özel Eğitim Sınıflarına İlişkin Öğretmen Görüşleri Nelerdir? Sorusuna Verilen Yanıtlar

Görüşler	f
Özel eğitim gereksinimi erken yaşta karşılanmaya başlanıyor	14
Normal akranlarıyla kaynaşma imkanı veriyor	10
Her okul öncesi kurumda olmalı ancak şartlar iyileştirilmeli. (Materyal desteği, kaynaştırma desteği, alan öğretmeni)	5
Özel eğitim farkındalığını artırıyor	2
Diğer gruplarla işbirliği sağlıyor	1
Okul öncesi eğitim kurumları özel eğitim öğrencilerinin gelişimleri için yeterli donanıma sahip değil.	1

Öğretmenlerin 14'ü özel eğitim gereksinimi erken yaşta karşılanmaya başladığı için, 10'u normal akranlarıyla kaynaşma imkanı verdiği için olumlu olarak ifade etmiştir. 5'i de her okul öncesi kurumda olmalı ancak şartlar iyileştirilmeli. (Materyal desteği, kaynaştırma desteği, alan öğretmeni) şeklinde ifade etmişlerdir. 2'si özel eğitim farkındalığını artırdığı için olumlu; 1'i diğer gruplarla işbirliği sağladığı için olumlu; 1'i okul öncesi eğitim kurumları özel eğitim öğrencilerinin gelişimleri için yeterli donanıma sahip olmadığı için olumsuz biçiminde ifade etmiştir. Buna ilişkin bazı öğretmen görüşleri:

Ö1 “ Yaş itibariyle gelişimin hızlı olduğu dönemde okul öncesi kurumlarında özel eğitim sınıflarının bulunmasını yararlı buluyorum.” Ö2 “Öğrenci için eğitime ve sosyal hayata ne kadar erken başlarsa o kadar iyi.” Ö6 “Bu sınıfların çocuklar açısından olumlu olduğunu düşünüyorum. Okulda diğer sınıflarla ortak kullanılan alanlarda diğer çocuklarla birlikte sosyalleştiklerini düşünüyorum.” Ö10 “Erken yaşta eğitime başlanması adına olumlu. Akranlarıyla oyun oynama, ortak alanları kullanma gibi olanaklar öğrenciye olumlu etki yapmaktadır. Kurumlarda dikkat dağıtıcı çok materyal var, sınıfların renkli olması, öğrencinin dikkatini dağıtıyor.” Ö11 “Çocuğun sosyal ortama girmesi; hayattan soyutlanmaması için fırsat eşitliği oluyor.” Ö13 “Her okul öncesi kurumda olması gerektiğini düşünüyorum. Şartların daha uygun hale getirilmesi gerekir. Aynı sınıfta hem özel eğitim hem okul öncesine yönelik malzemeler bulunmalı.” Ö14 “Özel eğitimde erken tanı ve eğitim önemli olduğundan bu sınıfların olması gerektiğini düşünüyorum. Orta-ağır grubun eğitim uygulama okullarında eğitim almalarının uygun olduğunu düşünüyorum.” Ö17 “Bu dönemde eğitim alabilmesi özel

eğitilmiş çocuklar için önemlidir. Olumsuz yönü normal anaokulu bünyesinde özel eğitim sınıfları gerek materyal gerekse sınıf olarak yetersizdir.” Ö20 “ Yaşlılarıyla bir arada eğitim gördüğü için öğrencinin sosyalleşmesine katkı sağlamaktadır. Bu sınıflarla bu öğrencilerin eğitim görme olanağı sağlanmaktadır.” Ö21 “Yaşlılarıyla bir arada eğitim gördüğü için sosyalleşmesini sağlar. Özel eğitim farkındalığının artmasını sağlar.”

Tablo 3

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Açılan Özel Eğitim Sınıflarında Görev Alan Öğretmenlerin Yeterliliğine İlişkin Veli Görüşleri Nelerdir? Sorusuna Verilen Yanıtlar

Görüşler	f
Yeterli	7
Yetersiz, özel eğitim öğretmeni değil.	2

Velilerin 7’si bu sınıflarda görev alan öğretmenleri yeterli bulduğunu; 2’si yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Buna ilişkin veli görüşleri:

V1 “ Öğretmenlerden memnunuz. Çocukla olan alakaları bu işi severek yaptıklarını gösterir.” V2 “ Uzmanlık alanları olmamasına rağmen elinden geleni yapmaktadır. Memnunuz.” V6 “ Özel eğitim öğretmenlerinin tecrübeli olduğunu düşünüyorum.” V7 “ Bana göre iki öğretmen yetersiz. Her eğitim dalının öğretmeni ayrı olmalıdır.” V8 “ Öğretmen yeterli.” V9 “ Öğretmenler işinin bilincinde, gerekli gayreti ve özeni gösteriyor.”

Tablo 4

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Açılan Özel Eğitim Sınıflarında Görev Alan Öğretmenlerin Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri Nelerdir? Sorusuna Verilen Yanıtlar

Görüşler	f
Görevlendirilen öğretmenlerin alandan olması gerekir.	12
Görevlendirilen öğretmenler başka alan öğretmeni olduğu için yeterli değil.	8
Görevlendirilen öğretmenler hizmet içi eğitimlerle sürekli desteklenmeli.	6
Görevlendirilen öğretmenler alan öğretmeni olmasa bile yeterli.	1
Donanımlı ve yeterli	1

Öğretmenlerin 12’si görevlendirilen öğretmenlerin alandan olması gerektiğini, 8’i görevlendirilen öğretmenlerin başka alan öğretmeni olduğu için (2 grup için de) yeterli

olmadığını, 6'sı görevlendirilen öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle sürekli desteklenmesi gerektiğini, 1'i görevlendirilen öğretmenlerin alan öğretmeni olmasa bile yeterli olduğunu, 1'i de donanımlı ve yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Buna ilişkin bazı öğretmen görüşleri: Ö3 “Öğretmenlerin sürekliliği ve alan mezunu olması özel eğitim sınıflarındaki ilerleme açısından önemlidir.” Ö4 “Özel eğitim öğretmenleri bu konuda yeterlidir. Tüm kademelerdeki öğretmenlerin kendisini güncelleyip geliştirmesi önemlidir.” Ö5 “Öğrenci özel eğitim gerektiren öğrenci olsa da bu kurumlardaki öğretmenler yeterlidir.” Ö10 “Özel eğitim öğretmenine oyun eğitimi; okul öncesi öğretmenine de özel eğitimle ilgili eğitimler verilmelidir.” Ö11 “Norm fazlası öğretmenler görevlendiriliyor. Uzmanlık gerekir. Tam olarak öğrenciyi tanımada yetersiz kalınıyor. Öğretmenlerin alan öğretmeni olması gerekir.” Ö12 “Özel eğitim öğretmeni yanında okul öncesi öğretmeni olmalı. MEB'in tutumu yanlış burada. Öğretmenin alan sertifikası olması gerekir.” Ö14 “Hem okul öncesi hem özel eğitim öğretmeni çalıştığı için yeterli buluyorum.” Ö15 “Sürekli hizmet içi eğitim faaliyetleriyle desteklenmeleri gerekmektedir.” Ö17 “Hem özel eğitim hem okul öncesi öğretmenin bir arada olması yararlı.” Ö18 “Yönetmelikteki gibi özel eğitim ve okul öncesi öğretmenin beraber çalışabildiği sınıflarda yeterlilik sağlanıyor.” Ö21 “Her sınıfa hem özel eğitim, hem okul öncesi öğretmeni girmektedir. Bu yüzden yeterlidir.”

Tablo 5

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Fiziki Yapısının, Özel Gereksinimli Öğrencilere Uygunluğu Konusundaki Veli Görüşleri Nelerdir? Sorusuna Verilen Yanıtlar

Görüşler	f
Fiziki şartlar uygun.	5
Yeterli değil. Materyal eksikliği var. Alan küçük ve sınırlı	2
Tek katlı, merdivensiz olması gerekir.	1
Isı yetersiz	1

Velilerin 5'i fiziki şartların uygun olduğunu, 2'si yeterli değil, materyal eksikliği var. Alan küçük ve sınırlı olarak ifade etmişlerdir. 1'i okulun tek katlı, merdivensiz olması gerektiğini, 1'i ısının yetersiz olduğunu belirtmiştir. Buna ilişkin bazı veli görüşleri:

V1 “Okulun sisteminden ve aktivitelerden memnunuz. Sorun olarak gördüğümüz bir durum yok.” V2 “Okulun tek katlı ve merdivensiz olması iyi olur.” V4 “Sınıflarda eksik az,

memnunuz.” V5 “Yeterli değil. Fiziksel yetersizliğe fayda sağlayacak materyal yok. Özel eğitim okulundaki alan çeşitliliği yok.” V6 “Binalar yetersiz. Özellikle ısı yetersiz.” V7 “Yeterlidir.” V8 “ Sınıflar küçük.” V9 “Şartlar uygundur.”

Tablo 6

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Fiziki Yapısının, Özel Gereksinimli Öğrencilere Uygunluğu Konusundaki Öğretmen Görüşleri Nelerdir? Sorusuna Verilen Yanıtlar

Görüşler	f
Fiziki yapısı uygun.	7
Sınıflar küçük, farklı etkinlik alanları için yer yok. Şartlar yetersiz.	9
Sınıf içinde tehlike oluşturacak, dikkat dağıtacak etkenler var.(zeminin uygun olmaması, fazla materyal olması, çok katlı olması,)	4
Uygun değil, düzenlenmeli	2
Sınıf diğer gruplarla ortak kullanılmamalı	2

Öğretmenlerin 7’si fiziki yapının uygun olduğunu, 9’u sınıfların küçük, farklı etkinlik alanları için yer olmadığını, şartların yetersiz olduğunu, 4’ü sınıf içinde tehlike oluşturacak, dikkat dağıtacak etkenler var, 2’si düzenlenmesi gerektiğini, 2’si sınıfın diğer gruplarla ortak kullanılmaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Buna ilişkin bazı öğretmen görüşleri:

Ö1 “ Öğrencilerin gelişimini olumlu etkileyecek şekilde tehlikelerden arınmış, bağımsız hareket edebilecek şekilde olması gerekir.” Ö3 “Sınıf içinde lavabo yok. Sınıflar uygun eğitim alanı oluşturacak genişliğe sahip değil.” Ö4 “ Fiziksel şartlar geliştirilmelidir.” Ö5 “Genel olarak eldeki imkanlarla eğitim verilmektedir.” Ö6 “ Asansör yok. Özel eğitim sınıfı çok küçük ve donanımsız.” Ö7 “Fiziki şartlar yetersiz. Öğrenci sayısı fazla.” Ö8 “Fiziki yapı yetersiz. Alan küçük, uygun eğitim alanı oluşturmak zor.” Ö9 “Yeterli değil. Farklı becerileri harekete geçirecek donanım yok.” Ö10 “Çok fazla dikkat dağıtan etkenler var. Sınıf ortamı uygun değil. Sınıflarda gereğinden fazla dolap var. Tehlike oluşturuyor.” Ö13 “Kurum içinde özel eğitim sınıfı ayrı olmalı. Diğer sınıflarla ortak kullanılmamalı.” Ö14 “Sınıf şartları hafif düzey öğrenciler için uygun, orta-ağır için uygun değil.” Ö15“Bu kurumlar erişilebilirlik özelliğine sahip ancak; ses yalıtımı olması gerekir.” Ö16 “Erişilebilirlik yasası ve evrensel tasarım ilkeleri açısından yeniden değerlendirilmesi gerekir.” Ö17 “Fiziksel şartlar yeterli değil. Sınıflar küçük, diğer aktiviteler için alan yok.” Ö18 “Çalıştığım kurum yeterli ama bunu genellemem.” Ö19

“ Fiziksel şartlar uygun.” Ö20 “ Sınıf, lavabo, oyun alanları uygundur.” Ö22 “ Uygun düzenlemeler yapılmaktadır.” Ö23 “ Araç -gereç ve fiziki uygunluğun sağlanması gerekir.”

Tablo 7

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Açılan Özel Eğitim Sınıflarının Daha Etkin Hale Getirilmesi İçin Yapılması Gerekenler Nelerdir? Sorusuna İlişkin Veli Görüşleri

Görüşler	f
Materyal temini	4
Eğitim ortamının iyileştirilmesi (geniş alan)	2
Özel eğitim öğretmeni olması ve daha sıkı bir eğitim	2
Sınıfların yaygınlaştırılması	1

Velilerin 4’ü materyal teminini, 2’si eğitim ortamının iyileştirilmesini (geniş alan), 2’si özel eğitim öğretmeni olması ve daha sıkı eğitim olarak, 1’i özel eğitim sınıflarının yaygınlaştırılması gerektiği olarak ifade etmişlerdir. Veli görüşleri şu şekildedir:

V1 “Sınıfların yaygınlaştırılması gerekir. Eğitim verecek kurum bulmakta zorlandık.” V2 “Okulda yeterli malzeme yok. Sınıf eğitim için uygun değil. Teknolojik aletler yok.” V3 “Çocukların daha yeterli ve geniş alana sahip olması, bahçede güvenli bir alan oluşturulması gerekir.” V4 “Özel eğitim öğretmeni, daha fazla sınıf ve materyal olması gerekir.” V5 “Yürümeye fayda sağlayacak materyaller olmalı. Materyal desteği sağlanabilir.” V6 “Daha sıkı bir eğitim ve çeşitli etkinliklerin olması.” V7 “Çocuğun rahat hissedebileceği alan , eğlenceli eğitim ortamı olmalı.” V8 “Eğitici oyuncakların temin edilmesi.” V9 bu soruya cevap vermemiştir.

Tablo 8

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Açılan Özel Eğitim Sınıflarının Daha Etkin Hale Getirilmesi İçin Yapılması Gerekenler Nelerdir? Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	f
Okul ve sınıf ortamının özel eğitim öğrencilerine göre düzenlenmesi, farklı etkinlikler için alan oluşturulması.	13
Materyal desteği sağlanması	12
Öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi	4
Okuldaki diğer öğretmenlerin özel eğitim farkındalığının artırılması	3
Diğer sınıflarla kaynaşma imkanının sağlanması, etkinliklerde diğer sınıflarla iş birliği yapılması	3
Bu sınıfta görevlendirilen öğretmenlerin özel eğitim öğretmeni olması	3

Öğretmenlerin 13'ü okul ve sınıf ortamının özel eğitim öğrencilerine göre düzenlenmesi, farklı etkinlikler için alan oluşturulması, 12'si materyal desteği sağlanması, 4'ü öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesini, 3'ü okuldaki diğer öğretmenlerin özel eğitim farkındalığının artırılması, 3'ü diğer sınıflarla kaynaşma imkanının sağlanması, etkinliklerde diğer sınıflarla iş birliği yapılması, , 3'ü bu sınıfta görevlendirilen öğretmenlerin özel eğitim öğretmeni olması olarak belirtmiştir. Buna ilişkin bazı öğretmen görüşleri:

Ö1 “Fiziki alanın genişletilmesi, farklı eğitim ihtiyaçlarına yönelik materyallerle desteklenmesi.” Ö3 “ Etkileşimli tahta, yeterli materyal. Isı ve ışık açısından yeterli olmalı.” Ö4 “Yeterli materyal sağlanmalı. Fiziksel şartlar iyileştirilmeli.” Ö6 “Sınıflar geniş olmalı, materyal eksikliği giderilmeli. Duvarlar yumuşak malzemeyle kaplanmalı. Okulda rehber öğretmen olmalı.” Ö7 “Okul saatleri kısaltılmalı, okul şartları iyileştirilmeli.” Ö9 “Fiziki alt yapı düzenlenmeli. Çocukların kullanılabileceği spor, müzik, tasarım atölyesi kurulmalı. Doğada zaman geçirebilecekleri alan olmalı. Materyal eksikliği giderilmeli.” Ö10 “Bu sınıf okuldan bağımsız bir alanda olmalı. Okul diğer alanları ortak olarak kullanılabilir. Sınıflar uygun düzenlenmeli.” Ö12 “Sınıflardaki öğretmenlerin alan öğretmeni olması. Ortamın uygun hale getirilmesi gerekir.” Ö15 “Esnek program olmalı. Diğer sınıflarla iş birliği, materyal temini, daha çok farkındalık etkin hale gelmemizi sağlar.” Ö16 “Hizmet içi eğitim faaliyetlerine erişimin eşit olması. İhtiyaçların giderilmesi için öğretmenlere ortam ve kaynak sağlanması.” Ö18 “Alanında uzman, özel eğitim öğretmeni görevlendirilmeli. Materyal sağlanması için okullara ek ödenek verilmesi gerekir.” Ö19 “Öğretmen oryantasyonu sağlanmalı. Öğrencinin

özel eğitim ihtiyacına göre materyaller sağlanmalı.” Ö20 “Materyal desteği. Öğretmenlere özel eğitim ile ilgili kurslar açılmalı.” Ö21 “Materyal desteği. Öğretmenlere özel eğitim ile ilgili kurslar açılmalı.” Ö22 “Materyal desteği. Öğretmenlere özel eğitim ile ilgili kurslar açılmalı.” Ö23 “ Özel eğitim gereksinimine göre sınıf hazırlanmalı. Beslenme saatleri ve yeri öğrenciye göre ayarlanmalı. Dinlenme odaları sağlanmalı.”

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma kapsamında velilere yöneltilen birinci soruda, okul öncesi eğitim kurumlarında açılan özel eğitim sınıflarına ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Bu soruya velilerin önemli bir kısmı, çocuğun gelişimine katkı sağladığı için, bir kısmı da, kurum ve öğretmenler ilgili olduğu için, eğitime ulaşılabilirlik ve eğitime erken yaşta başlanması açısından olumlu; az bir kısmı da sınıfların dar olması, etkinlik için yeterli alan olmaması, malzeme yetersizliği açısından olumsuz bulduklarını ifade etmişlerdir. Veliler, özel eğitim sınıflarını çocuğun gelişimine katkı sağlaması açısından daha önemli bulmaktadırlar. Kılıçkaya ve Zelyurt (2015), özellikle erken çocukluk döneminde özel gereksinimli bireylere yönelik yapılacak çalışmaların gelişimleri ve ileriki dönemlerde sosyalleşebilmeleri açısından önemli olduğunu vurgulamaktadırlar.

Görüşmeye katılan öğretmenlere yöneltilen birinci soruda, okul öncesi eğitim kurumlarında açılan özel eğitim sınıflarına ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, özel eğitim gereksinimi erken yaşta karşılanmaya başladığı için, önemli bir kısmı, normal akranlarıyla kaynaşma imkânı verdiği için, az bir kısmı da diğer gruplarla işbirliği sağladığı için, özel eğitim farkındalığını artırdığı için olumlu; bir kısım öğretmen, her okul öncesi kurumda olması gerektiği, ancak uygun koşullar sağlanmadığı için, okul öncesi eğitim kurumlarının özel eğitim öğrencilerinin gelişimleri için yeterli donanıma sahip olmadığından olumsuz bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, özel eğitim gereksinimi erken yaşta karşılanmaya başladığı için bu eğitimi daha önemli bulmaktadırlar. Sucuoğlu'na (2001) göre, özellikle erken çocukluk özel eğitim hizmetleri, gelişimsel risk taşıyan ve gelişim geriliği olan çocukların gelişimlerine destek olmak, akranlarıyla olan farkı azaltmak amacıyla önemlidir. Özellikle özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinde, kaynaştırma uygulamasının yapılacağı fiziksel ortamın niteliğinin kaynaştırmanın başarısına önemli bir etkisi bulunmaktadır (Batu ve Kırcaali İftar, 2007).

Araştırmada, velilere yöneltilen ikinci soruda, okul öncesi eğitim kurumlarında açılan özel eğitim sınıflarında görev alan öğretmenlerin yeterliliğine ilişkin görüşlerinin neler olduğu

sorulmuştur. Velilerin büyük bir çoğunluğu bu sınıflarda görev alan öğretmenlerin yeterli olduğunu, az bir kısmı ise, yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Burada veliler, genel olarak öğretmenleri, özel eğitim konusunda yeterli bulmaktadırlar. Tuş ve Çifci Tekinarslan'ın (2013) çalışmasında, okul öncesi kaynaştırma eğitiminde katılımcı annelerin okul öncesi öğretmenlere yönelik olarak olumlu tutumlara sahip olduklarını ve yeterli olduklarını ortaya koymuşlardır. Akalın (2014), Gök ve Erbaş (2011), Sucuoğlu ve Akalın (2010), Altun ve Gülben (2009) yapmış oldukları çalışmalarda öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine ilişkin olarak yetersiz kaldıklarını bulgulamışlardır.

Görüşmeye katılan öğretmenlere yöneltilen ikinci soruda, okul öncesi eğitim kurumlarında açılan özel eğitim sınıflarında görev alan öğretmenlerin yeterliliğine ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, görevlendirilen öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun alan dışı olduğunu, önemli bir kısmı görevlendirilen öğretmenlerin hizmet içi eğitimle sürekli desteklenmesi gerektiğini, az bir kısmı da, görevlendirilen öğretmenlerin alan öğretmeni olmasa bile yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Burada öğretmenler, okul öncesi eğitim kurumlarında açılan özel eğitim sınıflarında görev alan öğretmenleri, bu alanda yapacakları faaliyetler konusunda yeterli bulmamaktadırlar. Bu durum, ilgililerce dikkate alınmalı, önemsenmeli ve bu sorunun çözümü için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

Velilere yöneltilen üçüncü soruda, ise okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki yapısının, özel gereksinimli öğrencilere uygunluğu konusundaki görüşleriniz neler olduğu sorulmuştur. Velilerin bir kısmı fiziki şartların uygun olduğunu, bir kısmı yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Burada velilerin beklentilerinin önemli olduğu görülmüştür. Bundan dolayı yeterli ve yetersiz algılarında değişimler meydana gelmiştir.

Görüşmeye katılan öğretmenlere yöneltilen üçüncü soruda, okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki yapısının, özel gereksinimli öğrencilere uygunluğu konusundaki görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun fiziki olanakların yetersiz olduğunu, önemli bir kısmının da yeterli olduğunu belirttikleri görülmüştür. Burada öğretmenler, okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki yapısının, özel gereksinimli öğrencilere pek de uygun olmadığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Özüdoğru (2011) özel gereksinimli öğrencilerin okul öncesi eğitimde karşılaştıkları sorunlara yönelik olarak fiziki imkânların ve materyallerin yetersiz olduğunu saptamıştır. Literatürde okul öncesi kurumlarında fiziki ve donanım yetersizliğinden kaynaklı sorunların olduğunu

bulgulayan birçok çalışma da mevcuttur (Can ve Kılıç, 2019; Karasu ve Mutlu, 2015; Küçük Doğaroğlu ve Bapoğlu Dümenci, 2015; Altun ve Gülben, 2009).

Araştırmaya katılan velilere yöneltilen dördüncü soruda, okul öncesi eğitim kurumlarında açılan özel eğitim sınıflarının daha etkin hale getirilmesi için yapılması gerekenlerin neler olduğu sorulmuştur. Soruyu yanıtlayan velilerin, önemli bir kısmı, materyal temininin yapılması gerektiğini, bir kısmı, eğitim ortamının iyileştirilmesi, özel eğitim öğretmeni atanması gerektiğini, az bir kısmı da özel eğitim sınıflarının yaygınlaştırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Burada veliler materyal eksikliğinin giderilmesini ve eğitim ortamının amaca uygun düzenlenmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Görüşmeye katılan öğretmenlere yöneltilen dördüncü soruda ise, okul öncesi eğitim kurumlarında açılan özel eğitim sınıflarının daha etkin hale getirilmesi için yapılması gerekenlerin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmenlerin, büyük bir kısmı okul ve sınıf ortamının özel eğitim öğrencilerine göre düzenlenmesi, önemli bir kısmı materyal desteği sağlanması, bir kısmı öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesini ve bu sınıfta görevlendirilen öğretmenlerin özel eğitim öğretmeni olması gerektiğini belirtmişlerdir. Burada öğretmenler okul ve sınıf ortamının özel eğitim öğrencilerine göre düzenlenmesini ve materyal eksikliğinin giderilmesini öne çıkarmışlardır.

Öneriler

- 1-Özel eğitim sınıflarda çalışan öğretmenlere, düzenli ve ihtiyaca yönelik hizmet içi eğitim verilmelidir.
- 2-Özel eğitim kurumlarının fiziki şartları, özel eğitim öğrencisinin gereksinimlerine göre yeniden düzenlenmeli ve öğrenciye uygun materyal desteği sağlanmalıdır.
- 3-Özel eğitim farkındalığını artırmak için çalışmalar yapılmalıdır.
- 4-Okuldaki diğer öğretmenlerle ve diğer kurumlardaki özel eğitim öğretmenleriyle iş birliği yapılmalıdır.

Kaynaklar

- Akalın, S. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 6(1), 115 – 142.
- Altun, T. ve Gülben, A. (2009). Okul öncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272.

- Batu, S., Kırcaali İftar, G. (2007). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Beltekin, N., Çete, U. (2019). Eğitim hakkını yeniden tanımlamak. *Hafıza Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 27-39.
- Can, E. ve Kılıç, Ş. (2019). Okul öncesi eğitim: Temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 483-519
- Demirtaş, Z. (2019). Uluslararası antlaşmalar çerçevesinde engellilerin eğitim hakkı. *Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Akademik Dergisi*, 2, 39-59.
- Eren, E. (2020). 1960 Sonrası Türk eğitim politikalarında eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi. *Mülkiye Dergisi*, 44(4), 679-709.
- Ergüven, D. A. (2019). *Özel eğitim alanında çalışan alan dışı öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Gök, G; Erbaş, D. (2011). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Karasu, T. ve Mutlu, Y. (2015). Öğretmenlerin perspektifinden özel eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri: Muş ili örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 47-66.
- Kılıçkaya, A. ve Zelyurt, H. (2015). Okul öncesi programlarında özel gereksinimli bireylerin yer alma durumlarının incelenmesi (1989-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(4), 200-212.
- Kılınç, M., Kurt, S. K. (2019). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Küçük-Doğaroğlu, T. ve Bapoğlu-Dümenci, S. S. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 2(2), 460-473.
- Mengi, A., Öpengin E. (2021). Özel eğitim hizmetlerine genel bir bakış: Van ili örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (Van Özel Sayısı), 855-882.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Özudoğru, M. (2021). Özel gereksinimli öğrencilerin okul öncesi eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Temel Eğitim Dergisi*, 11, 6-16.
- Sucuoğlu, B. (2001). *Küçük adımlar erken eğitim programı*. İstanbul: Zihinsel Engelliler Destek Derneği Yayınları.
- Sucuoğlu, B. ve Akalın, S. (2010). Kaynaştırma sınıflarına alternatif bir bakış: Çevresel davranışsal değerlendirme ile öğretimsel özelliklerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (1) 19 - 37.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E.(2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Temel, F. (2000). Okulöncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 148-155.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi

Merve SÖĞÜT
Çukurova Üniversitesi
mervesogut91@gmail.com

Pınar FETTAHLIOĞLU
Çukurova Üniversitesi
pinardnz@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı “ortaokul 5 ve 6. Sınıf öğrencilerinin problem çözme beceri düzeylerini belirlemek ve sınıf düzeyi ile ebeveyn davranışı değişkenlerine göre öğrencilerin problem çözme becerilerini incelemektir. Araştırmada sıralı dönüşümsel karma yöntem kullanılmıştır. Bunun için öncelikle nicel veriler toplanmıştır. Nicel verilerden elde edilen bulgular esas alınarak öğrencilerin problem çözme becerileri düşük, orta ve yüksek olarak sınıflandırıldıktan sonra araştırmanın nitel yöntem kısmına geçilmiştir. Burada çalışma grubu içerisinde öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerine göre seçilen velilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın nicel kısmı 2021-2022 eğitim yılı bahar yarı yılında Mersin ilindeki özel bir ortaokulda öğrenim gören 5. ve 6. Sınıf öğrencileri arasından kolay ulaşılabilir örneklem yolu ile seçilen 69 öğrenci ile yürütülmüştür. Nitel veriler ise; 3 alt düzey (iki 5. Sınıf velisi, bir 6. Sınıf velisi), 3 orta düzey ve 2 üst düzeyde yer alan öğrencilerin velisi olmak üzere 5 adet 5. Sınıf, 3 adet 6. Sınıf toplam 8 veli ile görüşme yapılarak toplanmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak Serin, Bulut Serin ve Saygılı (2010) tarafından geliştirilmiş olan problem çözme envanteri kullanılmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak ise araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde tek örneklem kay kare testi, betimsel istatistik ve bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında; problem çözme becerisinde alt ve orta düzeyde yer alan öğrencilerin üst düzeyde yer alan öğrencilere göre daha çok olduğu belirlenmiştir. Sınıf düzeyi değişkenlerine ilişkin genel sonuçlara bakıldığında öğrencilerin sınıf düzeyine göre problem çözme beceri düzeyi arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ebeveyn davranışının ise öğrencilerin problem çözme becerisi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fen eğitimi, Problem çözme, Cinsiyet, Sınıf düzeyi, Ebeveyn davranışı

Abstract

The purpose of this research is to determine the problem solving skill levels of the 5th and 6th grade middle school students and to examine the problem solving skills of the students according to the variables of gender, grade level and parental behavior. Sequential transformational mixed method was used in the research. For this purpose, firstly, quantitative data were collected. Based on the findings obtained from the quantitative data, the problem solving skills of the students were classified as low, medium and high, and the qualitative method part of the research was started. Here, semi-structured interviews were conducted with the parents selected from the study group according to the problem solving skill levels of the students. The quantitative part of the study was carried out with 69 students selected through an easily accessible sampling method among the 5th and 6th grade students studying at a private secondary school in Mersin in the spring semester of the 2021-2022 academic year. Qualitative data are; It was collected through interviews with 5 5th grade and 3 6th grade parents, 3 of which are lower level (two 5th grade parents, one 6th grade parent), 3 middle level and 2 senior students. The problem solving inventory developed by Serin, Bulut Serin and Saygılı (2010) was used as a quantitative data collection tool. As a qualitative data collection tool, a semi-structured interview form developed by the researchers was used. Single sample chi-square test, descriptive statistics and independent groups t-test were used in the analysis of quantitative data. In the analysis of qualitative data, descriptive analysis technique was used. In the research results; It was determined that the students at the lower and middle level in problem solving skills were more than the students at the higher level. Considering the general results regarding the variables of grade level, no significant difference was found between the level of problem solving skills. It was concluded that parental behavior was effective on students' problem solving skills.

Keywords: Science education, Problem solving, Grade level, Parental behavior .

Giriş

Gelişen ve değişen teknoloji dünyasında özellikle dikkate alınan becerilerden biri de problem çözme becerisidir. Problem kişinin bir amaca yönelik çabası sırasında karşısına çıkan engeller bütünü olarak ifade edilebilir (Selim ve Deniz, 2018). Problem çözme ise; karşılaşılan bir sorunu çözebilmek için yaşanmışlıklar aracılığıyla öğrenilmiş kuralları basit bir şekilde uygulamanın ötesine geçerek yeni çözüm yolları bulabilmek olarak tanımlanmaktadır (Korkut, 2002). Bireyin problem çözme becerisini etkin olarak kullanabilmesi için öncelikle problemi fark etmesi ve algılaması gereklidir. Fark edilen problemi çözmek için problem çözme becerisini aktif kullanması merkezde yaratıcılığı buna bağlı eleştirel ve çok yönlü düşünmeyi etkiler. Bireyin bu becerisi geliştikçe günlük yaşamında daha aktif meslek hayatında ise daha etkili ve başarılı olabilir. Bu noktada öncelikle öğrencilerin problem çözme becerilerinin belirlenmesi, tespit edilmesi ve bunları etkileyen faktörlerin incelenmesi çok önemlidir. Literatürde ağırlıklı olarak yetişkinler için problem çözmeye yönelik davranışları ölçen çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmalardan Polat ve Tümkaya (2010) sınıf öğretmenliği öğrencilerinin düşünme ihtiyacı düzeyi ile cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi değişkenlerinin problem çözme beceri düzeylerine etkisini araştırmışlardır. Dündar (2009) üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi, Tümkaya ve İflazoğlu (1999) üniversite öğrencilerinin problem çözme düzeylerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelemişlerdir. Diğer taraftan ilgili alanyazında ortaokul ya da temel eğitim düzeyinde yapılan araştırmalar incelendiğinde ise; bu araştırmaların problem çözme becerisinin çeşitli değişkenlerle (cinsiyet, yaş, sınıf, anne baba eğitim durumu, anne baba mesleği, sosyoekonomik vb.) ilişkisi üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Berkent ve Eren, 2013; Ayhan ve Düşek, 2012; Saracaloğlu ve Kanmaz, 2012; Koray ve Azar, 2008). Ancak ilgili literatürde problem çözme becerisinin ebeveyn davranışına göre incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Problem çözme becerisi, ilkokuldan itibaren öğrencilere etkili şekilde kazandırılması için üzerinde önemle durulan temel beceriler arasında yer almaktadır (MEB, 2018). İlkokul döneminde çocuklar bilişsel yeterlilikler bakımından çok hızlı gelişirler. Bu dönemde somut karmaşık problemleri çözebilirler (Senemoğlu, 2009). Problem çözme becerisi bilişsel, duyuşsal ve davranışsal işlemleri içerir ve bir süreci gerektirir (Heppner ve Petersen, 1982). Bütün bunlar göz önüne alındığında sınıf düzeyinin problem çözme becerisi üzerindeki etkisinin olumlu yönde olması beklenmektedir. Literatürde problem çözme becerisinin sınıf düzeyi üzerinde etkili olup olmadığı dair kesin bir sonuç yoktur. Dolayısıyla sınıf değişkeninin

bu çalışmalarla desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Diğer taraftan ebeveyn davranışları da problem çözme becerilerini etkileyen faktörlerden biri olarak düşünülebilir. Çünkü ebeveyn davranışlarından; demokratik anne-babalar çocuklarını izler ve disipline ederler aynı zamanda oldukça destekleyici olurlar (Baumrind, 1971; akt. Eker, 2011). Otoriter anne-babalar çocuklarının bağımsız seçim yapmasına izin vermezler. Çocukları sürekli değerlendirme, kontrol etme ve onlara şekil vermeye çalışma vardır (Şendil, 2003; akt. Eker, 2011). Koruyucu anne-babalar çocuğa gereğinden fazla kontrol, ilgi ve özen gösterir. Çocuğun tüm ihtiyaçları anne-baba tarafından karşılanarak çocuğun kendi kendine yetmesine fırsat verilmez ve kendi başına araştırma yapması engellenir. Böyle bir engelleme çocuğun bağımsız davranmasını bireyselleşmesini ve kendine güven kazanmasını zorlaştırır (Navaro, 1989; akt. Eker, 2011). İzin verici anne-babalar çocuklarını bağımsız olmaları, kendi kararlarını kendileri vermeleri, davranışlarını kendilerinin düzenlemeleri noktasında cesaretlendirmektedirler (Baumrind, 1971; Reitman ve diğerleri, 2002; akt. Eker, 2011). Aşırı hoşgörülü anne-babalar çocuğu merkeze alan aşırı hoşgörülü bir tutum sergilerler. Çocuk daima diğerlerinin dikkatini çekmek ve kendisine hizmet edilmesini ister. Böylece çocuklar ev içinde ve dışında çok zayıf bir sosyal uyum gösterir (Yavuzer, 1998; akt. Eker, 2011). İlgisiz-kayıtsız anne-babalar çocukların gelişimleri açısından neyin iyi olduğuna ilişkin bir inançlar dizisine göre yetiştirmekten çok anne-baba merkezlidirler; aile yaşantılarını temelde kendi istek ve ilgileri doğrultusunda yapılandırır (Steinberg, 2007; akt. Eker, 2011).

Mükemmeliyetçi anne-babalar çocuğun göstermiş olduğu başarıyla yetinmezler. Çocuğa sürekli nasıl daha başarılı ya da daha yeterli duruma gelebileceğini anlatırlar. Anne-babanın beklentileri genellikle çocuğun yaşına, gelişim düzeyine, yeteneklerine uygun ve gerçekçi değildir (Çağdaş, 2002; akt. Eker, 2011). Reddedici anne-babalar temelde çocuklarını kabullenmedikleri için psikolojik olarak yok sayma yöntemini seçerler. Ayrıca çocuklara yönelik yaklaşımlarında hoşgörüden yoksundurlar ve ceza yöntemini kullanırlar (Acar, 1998; akt. Örgün, 2000). Dengesiz- tutarsız anne-babanın tutumu aşırı hoşgörü ile sert cezalandırma arasında gidip gelmektedir. Tutarsızlık, tek tek anne ya da babanın, bir gününün bir gününe uymaması biçiminde olabileceği gibi, anne ve babanın birbirine çok aykırı ceza ve eğitim anlayışlarının çatışmasından da ortaya çıkabilir (Yörükoğlu, 2002; akt. Eker, 2011). Yaygın ebeveyn tutumlarından demokratik, otoriter (baskıcı), aşırı koruyucu, aşırı hoşgörülü, izin verici, ilgisiz-kayıtsız, mükemmeliyetçi, reddedici ve dengesiz-tutarsız ebeveynlerin davranış biçimleri çocukların gelişiminde önemli yere sahiptir. Bu kapsamda ortaokul öğrencilerinin

problem çözüme becerileri konusunda kendini nasıl algıladıklarını ortaya konulması, ebeveyn davranışlarının öğrencilerin problem çözüme beceri davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi ve sonuçlara ilişkin öğrenci-veli etkileşimine dayalı önerilerde bulunulmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Araştırmanın amacı “*ortaokul 5 ve 6. Sınıf öğrencilerinin problem çözüme beceri düzeylerini belirlemek ve sınıf düzeyi ile ebeveyn davranışı değişkenlerine göre öğrencilerin problem çözüme becerilerini incelemektir.*” şeklinde belirlenmiştir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. *Öğrencilerin problem çözüme becerileri ne düzeydedir?*
2. *Öğrencilerin problem çözüme becerileri sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?*
3. *Anne babaların evde öğrencilere yönelik davranışlarının öğrencilerin problem çözüme becerileri üzerinde etkisi var mıdır?*

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden oluşan açıklayıcı sıralı karma desen kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı karma desen, araştırma sorusuna öncelikle yanıt veren nicel verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesiyle başlar, ardından nicel araştırma bulgularına dayanarak nitel verilerin toplanması ve çözümlenmesi ve sonunda nitel bulguların nicel bulguları açıklamada yararlanılıp araştırmanın genel amacı ile bütünleştirilerek rapor edilmesiyle tamamlanır (Creswell ve Plano Clark, 2015). Nicel verilerden elde edilen bulgular esas alınarak öğrencilerin problem çözüme becerileri düşük, orta ve yüksek olarak sınıflandırıldıktan sonra araştırmanın nitel yöntem kısmına geçilmiştir. Burada çalışma grubu içerisinde öğrencilerin problem çözüme beceri düzeylerine göre seçilen velilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın nicel kısmında yer alan çalışma grubunu Mersin ilindeki özel bir ortaokulda öğrenim gören 5. ve 6. Sınıf öğrencileri arasından kolay ulaşılabilir örneklem yolu ile seçilmiştir. Araştırmanın katılımcılarına ait kişisel bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcı Öğrencilere Ait Kişisel Bilgiler

ÖĞRENCİ VE EBEVEYNLERİN ÖZELLİKLERİ		f	%
Cinsiyet	Kız	31	44.9
	Erkek	38	55.1
Sınıf Düzeyi	5.Sınıf	26	37.7
	6.Sınıf	43	62.3
Kardeş Sayısı	Kardeşi yok	9	13.0
	2 Kardeş	31	44.9
	2 Kardeş Üzeri	29	42.0
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	6	8.7
	Ortaokul	6	8.7
	Lise	25	36.2
	Üniversite	32	46.4
Anne Mesleği	Ev Hanımı	32	46.4
	Kamu Görevlisi	20	29.0
	Serbest Meslek	8	11.6
	Özel Sektör	9	13.0
Anne Çalışma Durumu	Çalışmıyor	33	47.8
	Çalışıyor	36	52.2
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	5	7.2
	Ortaokul	8	11.6
	Lise	25	36.2
	Üniversite	31	44.9
Baba Mesleği	İşçi	4	5.8
	Kamu Görevlisi	13	18.8
	Serbest Meslek	33	47.8
	Özel Sektör	19	27.5
Baba Çalışma Durumu	Çalışmıyor	3	4.3
	Çalışıyor	66	95.7
Aile Aylık Gelir	Düşük	1	1.4
	Orta	29	42.0
	Yüksek	39	56.5

Tablo 1 incelendiğinde 26 (%37.7) 5. Sınıf, 43 (%62.3) 6. Sınıf olmak üzere 69 bireyin olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin toplam kız ve erkek birey sayısında erkeklerin daha fazla olduğu ve ağırlıklı olarak 2 veya 2 den fazla kardeş sayısına sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmanın nitel kısmında ise; her sınıf düzeyinden en az birer tane alt, orta ve üst düzeyde yer alan öğrencilerin velilerinden gönüllülük ilkesine göre seçilmiş ve görüşme yapılmıştır. Bu kapsamda 3 alt düzey (iki 5. Sınıf velisi, bir 6. Sınıf velisi), 3 orta düzey ve 2 üst düzeyde yer alan öğrencilerin velisi olmak üzere 5 adet 5. Sınıf, 3 adet 6. Sınıf toplam 8 veli ile görüşme yapılmıştır. Velilerle birebir olarak görüşülmüş her veli görüşmesi yaklaşık 10 dk sürmüştür.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada nicel veri toplama aracı olarak problem çözme düzeylerini ölçtüğü kabul edilen problem çözme envanteri Serin, Bulut Serin ve Saygılı (2010) tarafından geliştirilmiş bir anket kullanılmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak ise araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Problem Çözme Beceri Ölçeği

Katılımcıların problem çözme beceri düzeylerini belirlemek amacıyla Problem Çözme Envanteri, toplamda 24 maddeden oluşmaktadır. Envanterden toplam kişilerarası problem çözme becerisi düzeyi elde edilmektedir ve toplam problem çözme becerisi puanı 24 ile 120 arasında değişmektedir. Bireyin envanterden alacağı toplam yüksek puan yüksek kişilerarası problem çözme becerisine sahip olduğunu, düşük puan ise düşük kişilerarası problem çözme becerisine sahip olduğunu göstermektedir; aynı zamanda, alt boyut puanlarındaki artış bireyin problem çözme konusunda o alt boyutta kendini algılayışının yüksekliğini ve puanlardaki azalma ise o alt boyutta bireyin problem çözme konusunda kendini algılayışının düşüklüğünü ifade etmektedir.

Ölçek geliştirme çalışmaları sonucunda envanter, toplam 24 maddeden ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar, kısaltmaları ve kapsadıkları madde numaraları sırasıyla; Problem Çözme Becerisine Güven (İPÇE-PÇBG) (1., 3., 5., 7., 9., 11., 13., 15., 17., 19., 21. ve 23. maddeler), Öz Denetim (İPÇE-ÖD) (2., 4., 6., 8., 10., 12. ve 14. maddeler) ve Kaçınma (İPÇE-K) (16., 18., 20., 22. ve 24. maddeler) şeklindedir. (Serin, Bulut Serin ve Saygılı, 2010).

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Çalışmada nitel verileri toplama aracı olarak ebeveynlerin davranışlarının öğrencilerin problem çözme beceri düzeyleri üzerinde etkisi olup olmadığını betimlemek amacıyla problem çözme envanterinde yer alan alt boyutlar dikkate alınarak her bir alt boyut için üç ana soru ve bu soruları destekleyen sondaj sorular ile yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır.

1. Boyut'a (Problem Çözme Becerisine Güven) İlişkin Sorular

1. Öğrenci evde bir problemle karşılaştığında sorun çözerken ön planda duran kim olur?
2. Sorunları kendiniz mi çözüyorsunuz
3. Ona fırsat veriyor musunuz?
4. Çözüm yolunu kim buluyor?
5. Kimin bulduğu çözümü daha çok kullanıyorsunuz?

2. Boyut'a (Öz denetim) İlişkin Sorular

1. Öğrenci sorunla karşılaştığında tepkiniz ne olur?
2. Siz mi çözersiniz?
3. Ona fırsat mı verirsiniz?
4. zorlandığında nasıl bir tepki verir? Bu tepkiye karşı sizin tepkiniz ne olur?

3. Boyut'a (Kaçınma) İlişkin Sorular

1. Sorun çözme noktasında öğrenci istekli davranır mı?
2. Bu eğilimini siz destekler misiniz?

Verilerin Analize Hazır Hale Getirilmesi

Nicel verilerin hazır hale getirilmesinde; maddelere yönelik frekans dağılımları yapılmış ve hatalı veya kayıp değer olmadığı görülmüştür. Toplam puanların tek yönlü uç değer incelemesinde çıkarılan uç değerlerin sonucunda çalışma grubunun sayısı 74'ten 69'a düşmüştür. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını incelemek için kolmogorov smirnov testi uygulanmış sonuçlar tablo 2 de gösterilmiştir.

Tablo 2

Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Bilgileri

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	İstastitik	sd	p
Genel	.066	69	.200*
Özdenetim	.093	69	.200*
Güven	.080	69	.200*
Kaçınma	.148	69	.001

Tablo 2 incelendiğinde envanterin geneli ve diğer alt boyutlarda ($p=.200>.05$) verilerin normal dağılıma uygun olduğu kaçınma alt boyutunda ise verilerin normal dağılmadığı görülmektedir. Bu nedenle kaçınma alt boyutuna ilişkin betimsel değerler incelenmiş ve sonuçlar tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3*Kaçınma Alt Boyutuna İlişkin Betimsel Değerler*

X	2.0000
Medyan	2.0000
Mod	2.00
Std. Sapma	.61835
Basıklık	.000
Çarpıklık	-.280

Tablo 3 incelendiğinde çarpıklık ve basıklık değerleri +2 ve -2 arasında olduğu için verilerin normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür.

Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde tek örneklem kay kare testi, betimsel istatistik ve bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır.

Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Problem çözme beceri envanterinde yer alan 3 alt boyut dikkate alınarak veriler analiz edilmiştir. Öncelikle yarı yapılandırılmış görüşmeye katılan veliler ses kayıt cihazının kullanılmasına izin vermişlerdir. Daha sonra kayıtlara ilişkin çözümleme yapılarak ayrıntılı yazılı belge haline getirilmiştir. Veriler transkript edildikten sonra amaca yönelik olarak betimsel analiz yapılmıştır. Değerlendirmede kolaylık sağlamak amacıyla deşifre metinler üzerinde kodlama yapılmıştır. Kodlamada kullanılan ilk harf öğrenciyi, rakam ise öğrencinin sırasını belirtmektedir.

Bulgular

Öğrencilerin problem çözme becerilerinin genel dağılımı nasıldır?

Öğrencilerin ölçek sonuçlarına göre genel dağılımı ve alt boyutların analizi ile elde edilen ortalama, standart sapma değerlerine ilişkin veriler Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5*Öğrencilerin Problem Çözme Beceri Düzeylerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları*

PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ		X	ss	DÜZEY ARALIĞI	GRUP ADI	N	%	
	Güven	3.15	.66	1<X<2.49	Alt	12	17.4	
				1.50<X<3.81	Orta	45	65.2	
				3.81<X<5	Üst	12	17.4	
		Toplam					69	100
	X ² =31.56 p<.000							
	Öz denetim	2.89	.881	1 <X < 2.01	Alt	12	17.4	
				2.01<X<3.77	Orta	47	68.1	
				3.77<X<5	Üst	10	14.5	
		Toplam					69	100
X ² =37.65 p<.000								
Kaçınma	2.55	.925	1<X<1.63	Alt	13	18.8		
			1.63<X<3.47	Orta	43	62.4		
			3.47<X<5	Üst	13	18.8		
	Toplam					69	100	
X ² =26.08 p<.000								

Genel	2.45	.41	1<X<2.54	A l t	11	1 5 . 9
			2.54<X<3.36	O r t a	48	6 9 . 6
			3.36<X<5	Ü s t	10	1 4 . 5
	Toplam					69
X ² =40.78 p<.000						

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin problem çözme beceri envanterinin geneli ve alt boyutlarında alt ve orta düzeyde yoğunlaştıkları üst düzeyde yer alan öğrencilerin ise daha azınlıkta olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bu sınıflamanın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını incelemek için tek örneklem ki kare testi uygulanmış analiz sonuçları sınıflamanın anlamlı olduğu belirlenmiştir. ($X^2=40.78$ $p<.000$).

Öğrencilerin problem çözme becerileri sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin problem çözme becerileri sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için bağımsız gruplar t testi kullanılmış analiz sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Öğrencilerin Problem Çözme Envanteri Puanlarının Sınıf Düzeyi Sonuçlarına İlişkin Bilgileri

Değişken	Sınıf	N	x	SS.	t	sd	p
Toplam Puan	5. Sınıf	26	23.96	3.70	.625	67	.534
	6. Sınıf	43	23.44	3.02			
Güven	5. Sınıf	26	3.22	.67	.692	67	.492
	6. Sınıf	43	3.11	.66			
Öz denetim	5. Sınıf	26	3.00	.95	.772	67	.443
	6. Sınıf	43	2.83	.76			
Kaçınma	5. Sınıf	26	2.43	.86	-.896	67	.373
	6. Sınıf	43	2.63	.96			

Tablo 6 incelendiğinde problem çözme becerisinin sınıf düzeyinde toplam puan ve alt boyutların analizi yapıldığında istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir [$t(67)=.625$, $p=.534>.05$, güven: $t(67)=.692$, $p=.492>.05$; öz denetim: $t(67)=.772$, $p=.443>.05$; kaçınma: $t(67)=-.896$, $p=.373>.05$].

Ebeveynlerin evde öğrencilere yönelik davranışlarının öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde etkisi var mıdır?

Ebeveynlerin evde öğrencilere yönelik davranışlarının problem çözme becerileri üzerinde etkisi olup olmadığını incelemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Betimsel

analiz sonuçları alt boyutlara göre oluşturulan başlıklar altında tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Ebeveynlerin ve Öğrencilerin Davranış Sonuçlarına İlişkin Bilgiler

Alt boyutlar			Düşük		Orta		Yüksek	
			f		f		f	
Güven	Aile Davranışı	Fırsat vermeme	3		1			
		Pasifize etme	3					
		Çözüm için cesaretlendirme			2			
		Destekleme					2	
		Çözüm için zaman tanıma			2		2	
	Öğrenci Davranışı	Çabuk vazgeçme	1					
		Sorumluktan kaçma	1					
		Kendine güven			2		2	
Sorumluluk alma				2		2		
Özdenetim	Öğrenci Davranışı	Çabuk pes etme	3		3			
		Problemlerle baş edememe	3		3			
		Çabalama			3		2	
		Yardım isteme	3		2		2	
Kaçınma	Aile Davranışı	Kontrolcü Ebeveyn Yaklaşımı	1					
		Korumacı Anne Yaklaşımı	1					
		Destekleyici Ebeveyn Tavrı			2		2	
		Gözlemci ebeveyn tavrı					1	
	Öğrenci Davranışı	Sabırsız	1					
		Problemi önemsememe	1					
		Seçicilik	1					
		Aileye bağımlılık	1					
		Erteleme			1			
		Vazgeçme			1			
Sorunların üzerine gitme					2			

Tablo 7’de güven alt boyutu incelendiğinde düşük düzeyde öğrencilerin karşılaştıkları problemler karşısında çabuk vazgeçme, sorumluluktan kaçma davranışları gösterdiği aile davranışı incelendiğinde ise ailelerin sorunları kendilerinin çözdüğü, öğrenciye fırsat tanımadığı tespit edilmiştir. Konu ile ilgili olarak Ö6 kodlu öğrencinin velisi “*Valla hocam henüz ayakkabı bağcığını bağlayamıyor. Bizde ona sürekli diyoruz ki öğren. Öğrenemiyorum*

diyor. Yapamadım diyor. Biz bağıyoruz sürekli.” şeklinde görüş belirtmiştir. Orta düzeyde olan öğrencilerin güven alt boyutu incelendiğinde problemler karşısında sorumluluk aldığı ve kendine güvendiği ailelerin ise öğrencileri problemleri çözmeye yönelik cesaretlendirdiği ve zaman tanıdığı görülmüştür. Ancak çocuk zorda kaldığında onu pasifize ederek sorunu ailenin çözdüğü tespit edilmiştir. Konu ile ilgili olarak Ö3 kodlu öğrencinin velisi “Yağmur kendi sorunlarını çözecek kadar artık büyüdü. Yani o güvende onda var. Ona güveniyorum her konuda yapacağına inanıyorum yani bazen mesela yapabilir miyim diyor bana annem sen yaparsın artık sen büyüdüğün diyorum her şeyi yapacağına da inanıyorum gerçekten Yağmur azimli bir çocuk. Çözüm yoluna genellikle kendisi bulur. Bulamadı beraber buluruz sıkıntı olmaz yani. Beraber çözeriz” şeklinde görüş bildirmiştir. Yüksek düzeyde olan öğrencilerin güven alt boyutu incelendiğinde öğrencilerin problem çözmede sorumluluk aldığı ve kendine güvendiği velilerin ise çözmediği durumlar karşısında öğrenciyi desteklediği, cesaretlendirdiği ve problemi öğrencinin çözmesi için zaman tanıdığı görülmüştür. Konu ile ilgili olarak Ö5 kodlu öğrencinin velisi “Önce kendisi hocam. Bakıyor. Zaten çok küçük yaşta sorumluluğunu kendisi alsın diye düştüğünde dahi kaldırmıyordum. Kendisi kalksın kendisi yapsın. Önce bir bakıyorum başarabilecek mi? Hani bir yerde tıkanıp zaman ancak ben hani ona şunu yaparsan daha iyi olur bak şurdadır ve yahut kızım şu şekilde bağla daha iyi olur ama yine kendisi yapıyor” şeklinde görüş bildirmiştir.

Öz denetim alt boyutu incelendiğinde düşük düzeyde öğrencilerin karşılaştıkları problemler baş edemediği, çabuk pes ettiği ve ebeveynlerinde çabalımadan yardım istediği tespit edilmiştir. Konu ile ilgili olarak Ö7 kodlu öğrencinin velisi “Bir sorunda zorlandığında bizden yardım istiyor. Yardımda ediyoruz ama Ceylin’in daha çok onlardan ziyade Ceylin birazcık inatçı bir çocuk olduğu için illa istediği şey olacak anında bu evdeki bir sorun olsun dışarıda bir problem olsun veya alacağı bir şey olsun fark etmez. O çığlık atıyor bağıyor, çağırıyor. Biz tamam hallederiz, diyoruz. Şu an ergenlik döneminde bilmiyorum sorunlarını biraz bağırarak çözüyor yani.” şeklinde görüş belirttiği belirlenmiştir. Orta düzeyde olan öğrencilerin öz denetim alt boyutu incelendiğinde öğrencilerin problem karşısında önce çabaladığı çabaladıktan sonra yardım istediği, çabuk pes ettiği ve problemle baş edemediği görülmüştür. Konu ile ilgili olarak Ö3 kodlu öğrencinin velisi “Zorlandığında çözmek için elinden geleni yapar inatla onu çözmeye çalışır. Yapamadığında benden yardım ister. Mesela ip koptu diyelim anne seni uğraştırıyorum diye üzülür. Bende yaparken olabilirdi derim. Anne o kadar işin içinde birde ben sana iş çıkarıyorum der. Onun haricinde konuşurum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Yüksek düzeyde olan öğrencilerin öz denetim alt boyutunda öğrencilerin

problem karşısında gerektiğinde ebeveynlerinden yardım istediği görülmüştür. Konu ile ilgili olarak Ö4 kodlu öğrencinin velisi *“Başaramadığında çok komplike bir şey değilse eğer devam ediyor denemeye. Bazen tabi ki kendi başına hallediyor çoğu zaman daha doğrusu o tarz konuları. Ama çok komplike bir şey ise bizden yardım istiyor. Mesela 23 nisanda lazım olan bir şey evde yapılabilecek bir şeyse onu da oturur yapmayı dener yapabildiği kadar yapar yapamazsa eğer annesinden yardım ister beraber yaparlar ya da eğer yapamayacağı bir şeyse mümkün değilse o zaman bana gelir şuradan alalım der.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Kaçınma alt boyutu incelendiğinde düşük düzeyde öğrencilerin problemleri önemsemediği, sorunların çözümünde sabırsız davrandığı, problemleri yapabilme potansiyeline göre seçtiği ve aileye bağımlı olduğu, ailelerin ise korumacı ve kontrolcü yaklaşımları öğrencileri problemden uzaklaşan bireyler haline getirdiği tespit edilmiştir. Konu ile ilgili olarak Ö6 kodlu öğrencinin velisi *“Okula kaldırdığımda kalk giyin diyorum kıyafeti ya dolabındadır ya da yıkayıp asmışımdır. Git al dediğimde ilk sen getir ben şimdi bulamam deyip hani geç kalacak diye bende mecbur kaldığım için kendim getiriyorum. Genelde öyle hani her şey böyle hemen ayağıma gelsin der.”* şeklinde görüş belirtmiştir. Orta düzeyde olan öğrencilerin kaçınma alt boyutu incelendiğinde öğrencilerin problemin çözümünü ertelediği veya çözemediğinde vazgeçtiği ailelerin ise öğrencileri desteklediği fakat problemi çözemediği durumlarda tekrardan kendisinin çözdüğü tespit edilmiştir. Konu ile ilgili olarak Ö2 kodlu öğrencinin velisi ise *“Mesela saçları uzun saçları gözünün önüne geliyor saçları bağlanamıyordu tepeden toka ile yaptığımda alt tarafları çıkıyordu alt tarafa tel toka yapıyordum sevmiyordu en sonunda kestirdik zaten. Ama genelde istekli davranır hocam. Saatleri okumakta zorlanıyor ondan bizden dijital saati istemişti.”* şeklinde görüş bildirdiği belirlenmiştir.

Yüksek düzeyde öğrencilerin kaçınma alt boyutu incelendiğinde sorunlarının üzerine gittiği velilerin ise; öğrenciyi desteklediği ve gözlemlediği görülmüştür. Konu ile ilgili olarak Ö4 kodlu öğrencinin velisi ise *“Başaramadığında çok komplike bir şey değilse eğer devam ediyor denemeye. Bazen tabi ki kendi başına hallediyor çoğu zaman daha doğrusu o tarz konuları. Ama çok komplike bir şey ise bizden yardım istiyor.”* şeklinde görüş belirttiği belirlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada PÇB ölçek puan ortalamasına göre öğrencilerin düşük düzeyde problem çözme becerilerine sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Bir bireyin problem çözme becerisi öncelikle problemi fark etmesi ile başlar. Eleştirel düşünme bir kişinin sorunları tanımasına yardımcı

olabilir ve sorunları çözmelerini sağlayabilir. Problem çözme becerisi çözümleri belirleme ve karar vermede yeterlilik gerektirdiği için eleştirel düşünme çocukların doğru karar vermelerine yardımcı olur (Atance ve diğerleri, 2019). PÇB nin alt düzeyde olması problemi çözme noktasında karar verme ve nihai çözüme ulaştırmada zorlanması eleştirel düşünmeyi olumsuz etkiler. Bireyin kendi başarı algısının problem çözme becerilerinde, denetim odağı düzeyinde ve akademik başarısında önemli bir etken olduğu görülmektedir (Kurt ve Yeşilyurt, 2020). Problem çözme becerisinin alt düzeyde olması olumsuz öz benlik algısı ve akademik başarının düşük olmasına sebep olabilir.

Öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine ilişkin sonuçlara göre problem çözme becerisinin anlamlı çıkmaması öğrencilerin problem çözme noktasında farkındalıklarını arttıracak öğrenme ortamlarından yoksun bırakılmasındandır. Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştiren stratejiler doğrultusunda ders kazanımları göz önüne alınarak gerçek yaşam problemleri ile bağlantılı ders planları bireyin problemi fark etmesi, farklı çözüm yollarını seçmesi ve uygulamasına fırsat tanımak problem çözme becerisinin gelişmesine katkı sağlar. Sezen ve Paliç (2011)'in lise 57 öğrencileriyle yaptıkları araştırmaya göre de sınıf düzeyi problem çözme becerisini etkilememektedir. Genç ve Kalafat (2007)'in öğretmen adayları üzerine yapılan başka bir araştırmaya göre ise üçüncü sınıftaki öğretmen adaylarının problem çözme becerileri dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinden daha yüksektir. Dündar (2009)'ın üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasına göre 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sorun çözme becerileri alt sınıflarda öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksektir. Ulaşılan araştırma sonuçları eldeki araştırma sonuçları ile benzerlik ve farklılıkları ortaya koymaktadır.

Çalışma ebeveyn davranışlarının problem çözme becerisini etkilediğini göstermiştir. Sonuçlar arasında ebeveynlerin fırsat tanıyıcı ve cesaretlendirici davranışları öğrencilerin özgüvenine olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Bingham (1998) problem çözme ve özgüvenin döngüsel bir ilişki içinde olduğunu; bireyin karşısına çıkan problemlerin çözümü için başkalarından yardım istemesi yerine sorunlara çözüm yolları bulması için cesaretlendirilmesinin ve bu süreçte bilgi ve becerisini kullanma fırsatı yakalamasının problem çözme becerisi ve özgüvenin gelişmesini hızlandırdığını ifade etmektedir.

Öz denetim boyutunda öğrencilerin problemlerinin üstüne gitmesi, ebeveynlerden bağımsız sorun çözmesi, sorumluluklarını üstlenmesi ve ebeveynlerin gerektiğinde yarı destekleyici olarak sürece dahil olması içten denetimli bireyler yetişmesine katkı sağlamaktadır. Rotter (1975), içten denetimli olan bireylerin olumlu ya da olumsuz olayları kişisel kontrolü

altında ve kendi davranışının bir işlevi olarak algıladığını; dıştan denetimli bireylerin ise karşılaştıkları olumlu ya da olumsuz olayları kişisel kontrollerinin dışında algıladıklarını ifade etmektedir (Strickland, 1989; Akt. Bulut Serin ve Derin, 2008).

Kaçınma boyutunda öğrencilerin problemlerini çözmeye daha çok yardım isteme eğiliminde oldukları, problemler karşısında çözmek yerine geri çekildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin korumacı ve kontrolcü davranışları doğrultusunda çevresine bağımlı, eleştirel düşünemeyen ve kendini yetersiz hisseden bireylerin olumsuz benlik algısına sahip bireyler yetişmektedir. Problem çözme konusunda olumlu düşünceler kaçınma davranışını engelleyebilir. Her birey bir problemle karşılaştığında uygun baş etme stratejisini kullanma eğilimindedir. Baş etme stratejisi kullanma ile bireyin kendi yeteneğini ve deneyimlerini artırması arasında olumlu bir ilişki vardır (Andrew, Ainley ve Frydenberg, 2004). Ebeveynlerin doğru yönlendirmelerle destekleyici davranışları öğrencinin sorunları olurlarına bırakma yerine aktif olarak çözüme kavuşturma davranışını ve sorunlarla baş etmesine katkı sunacaktır.

Kaynakça

- Andrews, M., Ainley, M. ve Frydenberg, E. (29 November- 2 December, 2004). *Adolescent engagement with problem solving tasks: the role of coping styl*. AARE International Conference, Melbourne: University of Melbourne
- Atance, C. M., Nur, S., Mitchinson, S. ve Mahy, C. E. V. (2019). Journal of experimental child thinking about the future : Comparing children ’ s forced-choice versus “ generative ” responses in the “ spoon test ”. *Journal of Experimental Child Psychology*, 181(1), 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.12.006>
- Ayhan, A. B. ve Düşek, G. (2012). Yatılı ilköğretim bölge okullarında öğrenim gören çocukların problem çözme becerilerinin incelenmesi. *3rd International Conference on New Trends Education and Their Implications*. Antalya: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başol, G. ve Türkoğlu, E. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının düşünme stilleri ile kontrol odağı durumları arasındaki ilişki. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 732-757.
- Berkant, H. G., ve Eren, İ. (2013). İlköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6 (3), 1021-1041.
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. (Çev: A. Ferhan Oğuzkan). İstanbul: Milli Eğitim Yayınevi.
- Bulut Serin, N. ve Derin, R. (2008) İlköğretim öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ve denetim odağı düzeylerini etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1): 1-18.

- Büyükoztürk, Ş. (2007), *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, Pegem A Yayıncılık
- Creswell, J. W., ve Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Çev. Edt. Y. Dede, S. B. Demir) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dündar, S. (2009). Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 139-150.
- Eker, H. (2011). *Üniversite öğrencilerinin öz-duyarlılık ve duyarlı sevgi düzeylerinin ebeveyn tutumları açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Genç. S. Z., ve Kalafat. T. (2007). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (22), 10-22
- Genç, S. Z., ve Kalafat, T. (2010). Öğretmen adaylarının empatik becerileri ile problem çözme becerileri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (2), 135-147.
- Heppner, P. P. ve Baker, C. E. (1997). Applications of the problem-solving inventory. *Measurement and evaluation in counseling and development*, 29(4), 229-241. <https://doi.org/10.1080/07481756.1997.12068907>
- Heppner, P. P., ve Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29, 66-75.
- Koray. Ö., ve Azar. A. (2008) Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerinin cinsiyet ve seçilen alan açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1):125-136.
- Korkut, F. (2002) Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22:177-184.
- Kurt G., ve Yeşilyurt M. (2020) *problem çözme becerisi ile akademik başarı arasındaki ilişki alanında yapılmış çalışmaların içerik analizi*, International Symposium of Education and Values-4, Karabük, Türkiye, 24 - 26 Aralık 2020, ss.884-899
- Küçükkaragöz, H., (1998). *İlkokul öğretmenlerinde kontrol odağının oluşumuna etkileri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Lishinski, A., Yadav, A., Good, J. ve Enbody, R. (2018). Programlamayı öğrenme: Cinsiyet farklılıkları ve öğrencilerin motivasyonunun, hedeflerinin ve öz yeterliklerinin performans üzerindeki etkileşimli etkileri. *ICER '16 Proceedings of the 2016 ACM Conference on International Computing Education Research'te (s. 211–220)*. Melbourne, VIC, Avustralya: ACM. <https://doi.org/10.1145/2960310.2960329>
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurumu Başkanlığı (2018). *Hayat bilgisi dersi (1,2 ve 3. Sınıflar) öğretim programı* <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> Erişim Tarihi: 10.07.2022

- Örgün, S. K. (2000). *Anne baba tutumları ile 8. sınıf öğrencilerinin benlik saygıları ve atılganlıkları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Polat, H. R. ve Tümkaya, S. (2010). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin düşünme ihtiyacına göre problem çözme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9 (1): 346-360.
- Saracaloğlu. A. S. ve Kanmaz. A. (2012). Eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine genel bir bakış. *New World Sciences Academy: Education Sciences*, 7(2), 683-699.
- Saygılı, H. (2000). *Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Serin. O., Serin. N. B. ve Saygılı, G. (2010). İlköğretim düzeyindeki çocuklar için problem çözme envanteri'nin (ÇPÇE) geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 446-458.
- Selim. T. A. Ş. ve Deniz. S. (2018). Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik öğrenilmiş çaresizliklerinin yordanması: Problem çözme becerisi ve bilişsel esneklik. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 9(3). 581-617.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sezen. G., ve Paliç. G. (2011). Lise öğrencilerinin problem çözme becerisi algılarının belirlenmesi. *2'nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. Antalya: İconte.
- Terzi, Ş. (2003). Altıncı sınıf öğrencilerinin kişiler arası problem çözme beceri algıları. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (2), 221-232.
- Tümkaya. S. ve İflazoğlu. A., (1999) Ç. Ü. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin otomatik düşünce ve Problem çözme düzeylerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 6(6): 143-158.

2019 TIMSS USA Matematiğe Yönelik Duyuşsal Özelliği Ölçen Maddelerine Yapılan Ölçme Değişmezliği

Merve KILIÇ

Ege Üniversitesi

merkokkklc@gmail.com

Özet

Bu çalışmada, 2019 yılında Amerika Birleşik Devletleri (United States of America- USA sınırlarındaki bireylere uygulanan TIMSS'ten elde edilen "bsgusam7.sav" adlı verilerden seçilmiş matematik dersine yönelik duyuşsal özellikleri ölçen 34 madde için Doğrulatoryı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Doğrulatoryı faktör analizinde modelin ve modeldeki değişkenlerin tanımlanmış olması gereklidir. Bu koşulu sağlamak için aynı veri setiyle ilk önce Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Yapılan AFA sonuçlarından yola çıkılarak yapılan Doğrulatoryı Faktör Analizi sonuçlarına göre varsayımsal modelin uyum performansına göre model kabul edilir veya modifiye edilir. Her bir uyum kriterinin belli özellik ve kesme noktaları olması nedeniyle birçok uyum kriterine göre sonuçlar değerlendirilmiş ve raporlaştırılmıştır. Doğrulatoryı Faktör Analizi sonucunda modelin 5 faktörlü olduğu doğrulanmıştır.

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin matematiğe yönelik duyuşsal özelliklerini ölçen maddelerle örtük faktörlerin neler olduğunu belirleyerek bu değişkenlerin ölçme değişmezliği koşulunu sağlayıp sağlamadığını belirlemektir. Çalışmada örneklem genişliği 8698 olan "bsgusam7.sav" veri setindeki USA'de uygulanan TIMSS içinden alınan matematik dersine yönelik duyuşsal özellikleri ölçen 34 maddeden oluşmaktadır. Araştırma Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Modelde olan Matematik İlgisi, Matematik Gerekliliği, Matematikte Öğretmen Etkisi, Matematik İlgisizliği ve Matematik Yeteneği örtük değişkenleri için aşamalı bir şekilde ölçme değişmezliği cinsiyete göre sınanmıştır. Bu incelemede sırasıyla Biçimsel Değişmezlik, Metrik Değişmezlik, Skalar Değişmezlik ve Katı Değişmezlik analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda Biçimsel Değişmezlik, Metrik Değişmezlik ve Skalar Değişmezlik için ölçüğün erkek ve kadın grubunda aynı yapıyı, aynı şekilde ölçtüğü bulunmuştur. Yani ölçek ölçme değişmezliğine sahip olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ölçme değişmezliği, Açımlayıcı faktör analizi, Doğrulatoryı faktör analizi, TIMSS, Biçimsel değişmezlik, Metrik değişmezlik, Skalar değişmezlik

Abstract

In this study, data from TIMSS applied to individuals in the USA in 2019 were used. EFA and CFA was applied for 34 items measuring affective characteristics for the mathematics course selected from the data. The model is accepted or modified according to the fit performance of the model, according to the results. The results were evaluated and reported according to many goodness of fit indexes cut off points. As a result of CFA, it was confirmed that the model had 5 factors according to the indexes obtained.

The aim of this study is to determine latent variables with the substances that measure students' sensual properties for mathematics and to determine whether these variables provide the condition of measuring invariance. The study consists of 34 items measuring affective characteristics for the mathematics course taken from the TIMSS applied in USA in dataset with a sample size of 8698. For the 5 latent variables model, measurement invariance was tested according to gender in a gradual manner. Configural, Metric and Scalar Invariance analysis were performed respectively. In this examination, it was found that the scale measures the same structure in the male and female group for the same way in the male and female group for formal invariance, metric invariance, configural, metric and scalar invariance respectively. In other words, measurement was found to have invariance. In this examination, it was found that the scale measures the same structure in the male and female group for configural, metric, scalar invariance respectively.

Keywords: Exploratory factor analysis (EFA), Confirmatory factor analysis (CFA), Measurement invariance, TIMSS

Giriş

Teorik çalışmalarda bazı değişkenler direkt olarak gözlenemezler. Bu gözlemlenemeyen değişkenler latent değişkenler, örtük değişkenler ya da faktörler olarak tanımlanırlar. Örtük değişkenler direk olarak gözlemlenemediğinden gözlemlenen değişkenlerden elde edilen bilgiler aracılığıyla dolaylı olarak elde edilirler. Bu bilgilerin elde edildiği örtük değişkenlerden biri de duyuşsal özelliklerdir. Sosyal psikologlar yaşamda her şeyin insanların duyuşsal özelliklerine bağlı olduğunu ileri sürmektedirler. Duyuşsal özelliklerin önemi, bireyin davranışlarını yönlendiren “gizli bir güce” sahip olduğu fikrinden gelmektedir. Hal böyleyken tutum gibi duyuşsal özellikleri ölçen araştırmalar önemli olmaktadır. Duyuşsal özellik ölçen araştırmalar dendiğinde, bireyin belli bir zaman dilimi içerisindeki bir konuya olan tutumların, duyuşsal yaklaşımının öğrenilmesi olarak tanımlanabilmektedir. Belli bir zaman diliminde denmesinin nedeni tutumların, duyuşsal özelliklerin zamanla değişime uğramasıdır (Triandis, 1971; Baysal, 1981). Değişime uğraması nedeniyle sürekli araştırmaların güncellenmesi gerekmektedir. Bu görüş ışığında TIMSS 2019 verilerinin içinde duyuşsal özellikleri ölçen maddelerin temel araştırma grupları olan kadın ve erkek için ölçme değişmezliğine sahip olup olmadıklarını incelemek gereklidir.

Faktör analizi, tutumlar gibi birçok örtük değişkenden maddeler aracılığıyla elde edilen gözlenen değişkenlerin kovaryanslarını inceleyerek daha az sayıdaki örtük değişkene ulaşılmasını sağlayan bir istatistik yöntemidir. Bu tanımdan anlaşılacağı üzere yapılan Faktör Analizleriyle az sayıdaki değişkene ulaşıp değerlendirilecektir.

Bu değerlendirmenin devamında ölçme aracı incelenecektir. Bir ölçme aracı modeli, farklı gruplarda aynı özelliği ölçer kabulü ile hazırlanır. Bu varsayımdan yola çıkılarak, yapılacak olan çalışmalarda geliştirilen ölçeklerin uygulanacağı tüm gruplarda aynı özelliği ölçtüğünü karşılaştırmak ve analiz etmek gerekir. Ölçeğin, bu ölçme değişmezliğini sağladığı bulunduğu takdirde bu karşılaştırmalar anlamlı olacaktır.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Çalışmayı yapan araştırmacının, ölçme aracının ölçtüğü faktörlerin sayısı hakkında bilgisinin olmadığı durumlarda elindeki gözlenen değişkenlerin kaç faktörlü olacağı yönünde bilgi edinmesi için kullandığı yöntemdir. Bu analizin sonuçlarına göre faktörler arası ilişki olup olmadığını inceler ve faktörleri tanımlamaya, isimlendirmeye çalışır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Çalışmayı yapan araştırmacı, elindeki verinin kaç faktörlü olduğunu ve bunların aralarındaki ilişkiyi kendisi belirler. Çok sayıdaki değişkenlerden ilişkili olan ortak az sayıda değişken oluşturmak amacıyla faktör yüklerini bildiğimiz bu örtük değişkenleri Doğrulayıcı Faktör Analiziyle doğrularız yani zaten önceden belirlenmiş bu yapının doğrulanmasını amaçlamaktadır.

TIMSS

TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) yani Uluslararası Matematik ve Fen Eğitimi Araştırması adıyla uygulanan, öğrencilerin fen ve matematik alanlarında kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesine yönelik bir tarama araştırmasıdır. Dünyadaki en kapsamlı uluslararası öğrenci başarısını değerlendirme çalışmalarından biridir. Dört yılda bir 4. ve 8. sınıflara yapılmaktadır. Dört yılda bir yapılıyor olması sayesinde öğrencilerin süreç içerisindeki başarıları izlenebilmekte ve ülkelerin de kendi sistemlerinin gelişimleri hakkında karşılaştırmalı değerlendirme yapabilmesine olanak sağlamaktadır.

Ölçme Değişmezliği (Measurement Invariance – MI)

Bir ölçeğin birden fazla grupta aynı yapıya sahip olması demek, söz konusu ölçeğin maddelerinin faktör yüklerinin, faktörler arası korelasyonların ve hata varyans-kovaryanslarının aynı olması demektir (Bollen, 1989; Byrne, 1998; Jöreskog ve Sörbom, 1993). Yapılan istatistiksel karşılaştırmalar sonucu tüm parametrelerin eşitliği söz konusuysa ele alınan ölçeğin gruplar için değişmez olduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle ölçeğin, ölçme değişmezliğini sağladığı söylenebilir.

Ölçme değişmezliği çalışmalarında, kovaryans yapılarının eşdeğerliğinin sınındığı Çoklu Grup Doğrulayıcı Faktör Analizi (Multi Group Confirmatory Factor Analysis – MGCFA) ve kovaryans ile birlikte ortalama yapılarının (gözlenen değişkenin puan ortalamaları) eşdeğerliğinin sınındığı Çoklu Grup Doğrulayıcı Faktör Analizi (Mean and Covariance Structure – MACS) denilen iki tür yaklaşım yaygın olarak kullanılmaktadır.

Ölçme değişmezliğine yönelik bu çalışmalar; ölçme aracının yapılan ölçümlerde eşit yapıyı ortaya koyup koymadığını garantilemeye çalışır (Uzun ve Öğretmen 2010). Bu işlemin basamakları hiyerarşik bir yapıdadır ve aşamalık gerektirir. Bahsedilen aşamalar dört tanedir. Sırasıyla;

- 1) Biçimsel/Yapısal Değişmezlik (Configural invariance)
- 2) Metrik/Zayıf Değişmezlik (Weak factorial invariance= Metric invariance)
- 3) Skalar/Güçlü Değişmezlik (Strong invariance= Scalar invariance)
- 4) Katı Değişmezlik (Strict invariance)

Biçimsel Değişmezlik

Ele alınan teoriye bağlı olarak kavramsal yapının alt gruplarda aynı olmasıdır. Birden fazla grup söz konusu olduğunda her grup için biçimsel değişmezliğin (Configural Invariance) test edilmesi gerekir. Yani tüm grubun aynı faktör yapısına sahip olup olmadığı incelenir. Tüm parametreler (faktör yükleri ve korelasyonlar) aynıysa aynı yapıyı ölçüyor diyebiliriz. Bu durumda yapının gruplar arası karşılaştırılması mümkündür. Ancak aynı ölçme aracının uygulandığı gruplarda faktör yapısının farklı olması farklı yapıları, psikolojik örtük değişkenleri ölçtüğü anlamına gelir. Bu da istatistiklerin karşılaştırılması anlamsız demektir. Böyle bir durumda bir sonraki ölçme değişmezliği aşamasına geçilmesi de anlamsız olacaktır.

Metrik Değişmezlik

Oluşturulan modeller ile gözlenen değişkenler ve gizil yapılar arasındaki ilişkiler test edilir. Grupların maddelere aynı biçimde cevap verip vermediği incelenir. Modelde yer alan yapısal ilişkilerin aynı olması durumunda uygulanan ölçek Metrik Değişmezliğine (Metric invariance) sahiptir. Bu durumda yapının değişkenler açısından karşılaştırılması ve araştırılması alt gruplar için uygundur. Yani gruplarda faktör yükleri eşittir. Metrik/Zayıf Değişmezlik test edilip sağlandığı durumda bir sonraki ölçme değişmezliğine geçilebilir.

Skalar Değişmezlik

Kavramsal yapı, yapısal ilişkilendirme ve hata kaynaklarının alt gruplarda aynı olmasıdır. Diğer bir deyişle gruplarda madde (gözlenen değişkenler/yanıtlar) regresyon sabitlerinin eşit olup olmadığı test edilir. Hiyerarşik bir yapıya sahip olduğu için aynı bulunan kavramsal yapı ile yapısal ilişkilerin üzerine hata kaynakları da aynı bulunursa bu durumda Skalar/Güçlü Değişmezliğine (Scalar Invariance) sahiptir denilebilir. Bu durumda örtük değişkenlerin ortalamaları karşılaştırılabilir. Ve bir sonraki ölçme değişmezliği aşamasına geçilebilir.

Katı Değişmezlik

Kavramsal yapı, yapısal ilişkilendirme, hata kaynakları ve madde artıklarının varyansları alt gruplarda aynı olmasıdır. Diğer bir deyişle, katı ölçme değişmezliğinde gruplarda eşit faktör yükleri, eşit gösterge regresyon sabitleri ve eşit madde hata varyans-

kovaryansları söz konusudur. Bu durumda ölçek diğer üç değişmezlik aşamasıyla birlikte Katı Değişmezliğe (Strict invariance) sahiptir ve örtük ortalamaların karşılaştırılması anlamlıdır denilebilir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nicel verilerin toplandığı ve analiz edilip bir yargıya varıldığı nicel araştırma deseni kullanılmıştır. Deney ve gözlemler elde edilen bilgiler ile evrendeki bilgiler arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Nicel araştırmalar kapsamında ölçek, testi, görüşme gibi yöntemlerle de bilgiler toplanabilmektedir. Bu araştırmada TIMSS ölçeğiyle toplanan bilgiler analiz edilip incelendiğinden nicel bir çalışma olmaktadır.

Örneklem

Örneklem genişliği 8698 olan “bsgusam7.sav” veri setindeki USA’de uygulanan TIMSS ölçeğine giren öğrencilerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Bu araştırma örneklem genişliği 8698 olan “bsgusam7.sav” veri setindeki USA’de uygulanan TIMSS içinden alınan matematik dersine yönelik duyuşsal özellikleri ölçen 34 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler şunlardır;

1. Matematik öğrenmekten zevk alırım (enjoy learning mathematics)
2. Matematik çalışmak zorunda olmamayı umarım (wish have not to study math)
3. Matematik sıkıcıdır (math is boring)
4. Matematikte ilginç şeyler öğrenmeyi severim (learn interesting things)
5. Matematiği severim (like mathematics)
6. Sayıları severim (like numbers)
7. Matematik problemlerini severim (like math problems)
8. Matematik dersini sabırsızlıkla beklerim (look forward to math class)
9. Matematik favori konumdur (favorite subject)
10. Öğretmen matematik yapmayı bekler (teacher expects to do)
11. Öğretmeni anlamak kolaydır (teacher is easy to understand)
12. Öğretmen açıkça cevaplar (teacher clear answers)
13. Öğretmen güzelce açıklar (teacher explains good)
14. Matematik farklı şeylere yardım eder (different things to help)
15. Öğretmen matematiği derslerle bağlar (teacher links lessons)
16. Öğretmen tekrar açıklar (teacher explains again)

17. Genellikle matematikte iyiyimdir (usually do well in math)
18. Matematik zordur (mathematics is more difficult)
19. Matematik güçlü yönlerimden biri değildir (mathematics not my strength)
20. Matematikte bir şeyleri hızlıca öğrenirim (learn quickly in mathematics)
21. Matematik beni gerer (math makes nervous)
22. Matematik problemleri çözmekte iyidir (good at working out problems)
23. Matematikte iyiyim (i am good at mathematics)
24. Matematik benim daha için zordur (mathematics harder for me)
25. Matematik şaşırtır (math makes confused)
26. Matematik bana yardım eder (mathematics will help me)
27. Diğer şeyleri öğrenmek için matematik gerekli (need mat to learn other things)
28. Üniversiteye girmem için matematik gerekli (need math to get into <uni>)
29. İstedğim mesleği almam için matematik gerekli (need mat to get the job i want)
30. Matematik içeren işleri severim (job involving mathemaics)
31. Matematik dünyada ilerletir (get ahead in the World)
32. Matematik daha fazla iş imkanı sağlar (more job opportunities)
33. Aileler matematiğin önemli olduğu düşünürler (parents think math important)
34. Matematiği iyi yapmak önemlidir (important to do well in math)

Maddelerin veri setindeki kısaltmaları sırasıyla şöyledir;

1) BSBM16A	10) BSBM17A	17) BSBM19A	26) BSBM20A
2) BSBM16B	11) BSBM17B	18) BSBM19B	27) BSBM20B
3) BSBM16C	12) BSBM17C	19) BSBM19C	28) BSBM20C
4) BSBM16D	13) BSBM17D	20) BSBM19D	29) BSBM20D
5) BSBM16E	14) BSBM17E	21) BSBM19E	30) BSBM20E
6) BSBM16F	15) BSBM17F	22) BSBM19F	31) BSBM20F
7) BSBM16G	16) BSBM17G	23) BSBM19G	32) BSBM20G
8) BSBM16H		24) BSBM19H	33) BSBM20H
9) BSBM16I		25) BSBM19	34) BSBM20I

Bu duyuşsal özellikleri ölçen maddeler için belirlenen yanıtlar şunlardır;

- Çok katılıyorum (agree a lot)
- Biraz katılıyorum (agree a little)
- Biraz katılmıyorum (disagree a little)
- Çok katılmıyorum (disagree a lot)

Analiz

Bu araştırmanın ilk iki bölümünde iki istatistiksel yöntem kullanılmıştır. Bunlardan ilki Açımlayıcı Faktör Analizidir. İkincisi ise Doğrulayıcı Faktör Analizi tekniğidir. AFA için öz değerler ve faktör yükleri incelenmiştir. DFA için ise Ki-Kare (X^2), Tahmini Ölçütlerin Hata Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation-RMSEA), Hata Kareler Ortalamasının Karekökü (Root Mean Square Residual- RMR), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index- CFI), Normleştirilmiş (Normed Fit Index-NFI) uyum iyiliği indeksleri incelenmiştir,

Devamı ise, 2019 yılında yapılan örneklem genişliği 8698 olan “bsgusam7.sav” veri setindeki USA’de uygulanan TIMSS içinden alınan matematik dersine yönelik duyuşsal özellikleri ölçen Matematik İlgisi, Matematik Gerekliliği, Matematikte Öğretmen Etkisi, Matematik İlgisizliği ve Matematik Yeteneği isimleriyle beş ayrı örtük değişken olarak faktörlenmiş 34 maddenin cinsiyetler bazında test etmeye yönelik betimsel bir araştırmadır.

Bu çalışmada istatistiksel analiz yöntemi olarak Çoklu Grup Doğrulayıcı Faktör Analizi (Multi Group Confirmatory Factor Analysis – MGCFA) kullanılmıştır. Sırasıyla Biçimsel Değişmezlik, Metrik Değişmezlik, Skalar Değişmezlik ve Katı Değişmezlik için χ^2 , RMSEA, CFI, TLI (Tucker-Lewis index – Tucker-Lewis İndeksi) uyum iyilik katsayıları incelenmiştir. Veri ile uyum gösteren MGCFI istatistikleri için $0.01 \geq \Delta CFI \geq -0.01$ olan değişmezlik koşullarının sağlanıp sağlanmadığına bakılmıştır.

Bulgular

Bu kısım 3 bölümde anlatılacaktır;

- 1. Bölüm** Açımlayıcı Faktör Analizi uygulamasını
- 2. Bölüm** Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulamasını
- 3. Bölüm** Ölçme Değişmezliği uygulamasını

1.Bölüm: AFA Uygulanması

USA'deki bireylere yapılan TIMSS içinden seçilen matematiğe yönelik duyuşsal özellikleri ölçen maddelerle ilgili olarak faktör desenini ortaya çıkarmak için Açıklayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Bu SPSS'te yapılan analizde maddelerin kaç faktörlü olacağı sabitlenmeden analiz yapılmıştır. Dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenlik (varimax) seçilip uygulanmıştır.

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterlilik Ölçüsü değeri 1'e yakındır (KMO=0,962>0,600) ve Bartlett's Küresellik Testi için 561 serbestlik derecesinde Ki kare ($\chi_{(66)}^2=159632,255$; $p<0,000$) değerine bakıldığında istatistiksel olarak bu maddeler faktör analizi yapmaya uygundur denilebilmektedir. "bsgusam7.sav" veri setinde bulunan 34 maddeye ait AFA sonuçları betimsel istatistikleri aşağıdadır.

Tablo 1

Betimsel İstatistikler

Madde	Ortak Varyans	Madde	Ortak Varyans	Madde	Ortak Varyans	Madde	Ortak Varyans
1)BSBM16A	0,778	10)BSBM17A	0,459	17)BSBM19A	0,711	26)BSBM20A	0,573
2)BSBM16B	0,608	11)BSBM17B	0,726	18)BSBM19B	0,681	27)BSBM20B	0,488
3)BSBM16C	0,627	12)BSBM17C	0,742	19)BSBM19C	0,731	28)BSBM20C	0,600
4)BSBM16D	0,595	13)BSBM17D	0,781	20)BSBM19D	0,721	29)BSBM20D	0,613
5)BSBM16E	0,824	14)BSBM17E	0,693	21)BSBM19E	0,567	30)BSBM20E	0,511
6)BSBM16F	0,700	15)BSBM17F	0,605	22)BSBM19F	0,703	31)BSBM20F	0,682
7)BSBM16G	0,797	16)BSBM17G	0,652	23)BSBM19G	0,521	32)BSBM20G	0,682
8)BSBM16H	0,738			24)BSBM19H	0,753	33)BSBM20H	0,482
9)BSBM16I	0,762			25)BSBM19I	0,701	34)BSBM20I	0,614

Tablo 1’de maddeler ve onlara ait ortak varyans değerleri görülmektedir. Sonrasında “bsgusam7.sav” veri setindeki çok sayıdaki değişkenlerden ilişkili olan ortak az sayıda değişken oluşturmak amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi yapılmaktadır. Açıklayıcı Faktör Analizi sonuçları aşağıdaki gibidir.

Tablo 2

Açıklayıcı Faktör Analizi İstatistikleri

İlk Özdeğerler			
Faktör Sayısı	Öz Değer	Toplam Varyansın Yüzdesi	Kümülatif Varyansın Yüzdesi
1	12,69	37,34	37,34
2	3,94	11,59	48,93
3	3,05	8,97	57,90
4	1,66	4,89	62,79
5	1,07	3,15	65,94
6	0,88	2,60	68,55

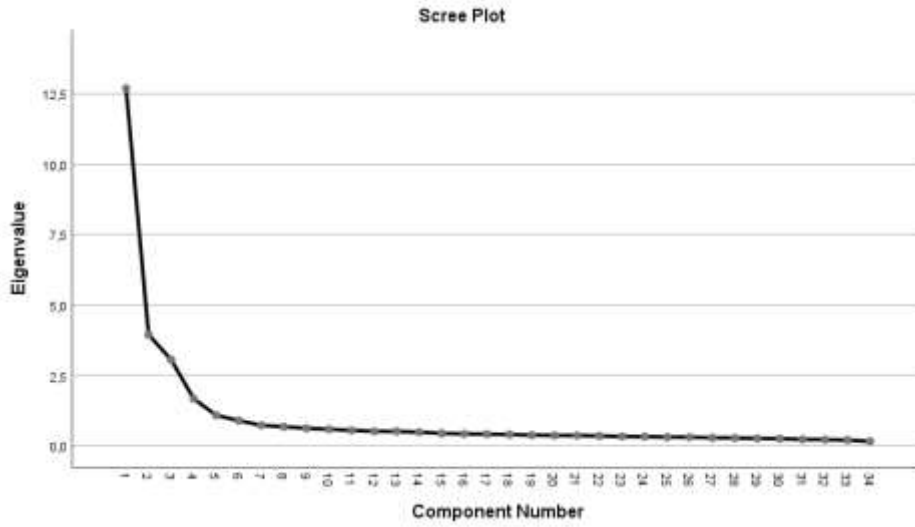
Açıklayıcı Faktör Analizi istatistiği hesaplanırken 1,05 değerinin altında öz değere sahip olan faktörler analize alınmamıştır. Tablo 2.1’de 1,05 değerinin üstünde olan 5 faktöre ek olarak 34 madde için SPSS’de bulunan faktörlerden sırasıyla gelen 1 faktör seçilip Tablo 2’ye eklenmiştir. Seçilen 6. faktöre ait özdeğer 1,05’in altında olduğunun görülebilmesi için verilmiştir. Yapılan AFA’nin ardından veriye maksimum değişkenlik (varimax) dik döndürme yöntemi uygulanmıştır.

Tablo 2’deki analiz sonucu elde edilen faktörlerin öz değerleri ve açıkladıkları varyans miktarlarına bakılacak olursa değerler şu şekildedir; birinci faktör için 12,69 ve %37,34; ikinci faktör için 3,94 ve %11,59; üçüncü faktör için 3,05 ve %8,97; dördüncü faktör için 1,66 ve %4,89; beşinci faktör 1,07 ve %3,15 olarak bulunmuştur. Öz değeri 1.05’in üzerinde olan bu 5 faktör birlikte toplam varyansın %65,94’ini açıkladığı sonucuna varılmaktadır. Tablo 2.1 incelendiğinde bulunan öz değerler doğrultusunda verinin 5 faktöre uygun olabileceği varsayımı güçlenmiştir. Verilerin 5 faktöre uygun olduğu varsayımını daha da

güçlendirebilmek için analiz sonuçlarında çıkan iki nokta arasındaki faktörü gösteren tablo aşağıdadır.

Şekil 1

Scree Plot



Grafik incelendiğinde faktörlerin ilk öz değerlerine dayalı olarak çizilen bu grafik çizgisinin düzleşmeye başladığı iki nokta aralığı 5. ve 6. faktörlerdedir. Buna ek olarak istatistikler incelendiğinde, verinin 5 faktörlü olabileceği varsayımını desteklemektedir. Açımlayıcı Faktör Analizi sonuçlarından verinin 5 faktörlü olduğu varsayımı için incelenecek olan Faktör sayısı matrisi aşağıdaki gibidir.

Tablo 3*Açımlayıcı Faktör Analizi Madde Faktör Yükleri İstatistikleri (Döndürülmüş)*

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5
1)BSBM16A	0,75				
2)BSBM16B				0,44	
3)BSBM16C				0,39	
4)BSBM16D	0,66				
5)BSBM16E	0,79				
6)BSBM16F	0,77				
7)BSBM16G	0,79				
8)BSBM16H	0,76				
9)BSBM16I	0,73				
10)BSBM17A			0,60		
11)BSBM17B			0,81		
12)BSBM17C			0,83		
13)BSBM17D			0,85		
14)BSBM17E			0,80		
15)BSBM17F			0,74		
16)BSBM17G			0,78		
17)BSBM19A					0,58
18)BSBM19B				0,77	
19)BSBM19C				0,73	
20)BSBM19D					0,57
21)BSBM19E				0,73	
22)BSBM19F					0,58
23)BSBM19G					0,54
24)BSBM19H				0,80	
25)BSBM19I				0,77	

26)BSBM20A	0,62
27)BSBM20B	0,61
28)BSBM20C	0,75
29)BSBM20D	0,76
30)BSBM20E	0,49
31)BSBM20F	0,77
32)BSBM20G	0,80
33)BSBM20H	0,65
34)BSBM20I	0,74

Matriks incelendiğinde maddeler şu şekilde dağılmıştır;

Faktör 1 (F1)'i açıklayan değişkenler: BSBM16A BSBM16D BSBM16E BSBM16F BSBM16G BSBM16H BSBM16I BSBM20E

Faktör 2 (F2)'yi açıklayan değişkenler: BSBM20A BSBM20B BSBM20C BSBM20D BSBM20F BSBM20G BSB M20H BSBM20I

Faktör 3 (F3)'ü açıklayan değişkenler: BSBM17B BSBM17A BSBM17C BSBM17D BSBM17E BSBM17F BSBM17G

Faktör 4 (F4)'ü açıklayan değişkenler: BSBM19E BSBM19H BSBM19B BSBM19C BSBM19I BSBM16B BSBM16C

Faktör 5 (F5)'ü açıklayan değişkenler: BSBM19A BSBM19F BSBM19G BSBM19D

Faktör yükleri bulunduktan sonra incelenen diğer değer Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısıdır. Spss'te yapılan analiz sonucunda Alpha katsayısı 0,84 olarak bulunmuştur.

Sonuç olarak Açıklayıcı Faktör Analizi istatistikleri, grafiği ve madde faktör yükleri tabloları incelenmiştir. Bu incelemeden yola çıkarak ilk iki tabloda verinin 5 faktörlü olduğu varsayımı güçlenmiştir. Son olarak da 3. Tablodaki madde faktör yükleri ve faktörler arasındaki dağılımları dikkate alındığında bu verinin 5 faktörlü olduğu söylenebilmektedir. Daha sonra verideki test maddelerine bakıp bu faktörlere göre dağılıp dağılmadığını kontrol etmek gerekir. Bu inceleme yapıldıktan sonra faktör sayısı ile ilgili kesin bir karara varılmalıdır.

Bu karara varabilmek için bulduğumuz bu 5 faktör maddeleri incelenmiştir ve 5 faktörlü olduğu kararı verilmiştir. Maddelerin içeriklerine paralel olacak şekilde Matematik İlgi,

Matematik Gerekliliği, Matematikte Öğretmen Etkisi, Matematik İlgisizliği ve Matematik Yeteneği örtük değişkenleri olarak isimlendirilmiştir. Bu isimlendirme değişkenlerin çoğunu kapsayacak şekilde seçilmiştir. Analizde daha anlaşılır olabilmesi için kısaca F1, F2, F3, F4, F5 olarak adlandırılmıştır. Değişkenlere göre faktörlerin isimlendirilmesi şu şekildedir;

- F1: Matematik İlgisi
- F2: Matematik Gerekliliği
- F3: Matematikte Öğretmen Etkisi
- F4: Matematik İlgisizliği
- F5: Matematik Yeteneği

2.Bölüm: DFA Uygulanması

Burada USA'deki bireylere 2019 yılında uygulanan TIMSS “bsgusam7.sav” veri setindeki çok sayıdaki değişkenlerden ilişkili olan ortak az sayıda değişken oluşturmak amacıyla faktör yüklerini yapılan AFA ile bildiğimiz bu data için Doğrulamalı Faktör Analizi yapılmaktadır. Örneklem genişliği 8698 olan uygulamada doğrulamalı faktör analizi çalışması Lisrel 8.8 ile yapılmıştır. “bsgusam7.sav” dosyasında bulunan maddeler için Matematik İlgisi, Matematik Gerekliliği, Matematikte Öğretmen Etkisi, Matematik İlgisizliği ve Matematik Yeteneği olarak belirlenen örtük değişken alt ölçeklerinin Doğrulamalı Faktör Analizi sonuçları aşağıdadır.

Tablo 4

Lisrel ile hesaplanan ölçme denklemleri (Maximum Likelihood)

Madde	Faktör Yükü	Hata Varyansı	R ²
1)BSBM16A	0,90	0,12	0,87
2)BSBM16B	0,80	0,96	0,40
3)BSBM16C	0,66	0,69	0,39
4)BSBM16D	0,74	0,41	0,57
5)BSBM16E	1,06	0,10	0,91
6)BSBM16F	0,97	0,36	0,72
7)BSBM16G	1,03	0,19	0,85
8)BSBM16H	1,05	0,33	0,77

9)BSBM16I	1,53	0,43	0,84
10)BSBM17A	0,64	0,43	0,49
11)BSBM17B	1,03	0,27	0,80
12)BSBM17C	1,09	0,25	0,82
13)BSBM17D	1,20	0,21	0,87
14)BSBM17E	1,02	0,43	0,71
15)BSBM17F	0,84	0,43	0,62
16)BSBM17G	1,05	0,51	0,68
17)BSBM19A	0,84	0,21	0,78
18)BSBM19B	1,06	0,58	0,66
19)BSBM19C	1,49	0,56	0,80
20)BSBM19D	0,91	0,22	0,79
21)BSBM19E	0,81	0,84	0,44
22)BSBM19F	0,87	0,26	0,74
23)BSBM19G	0,68	0,63	0,42
24)BSBM19H	1,60	0,61	0,81
25)BSBM19I	0,98	0,40	0,71
26)BSBM20A	0,77	0,47	0,56
27)BSBM20B	0,67	0,45	0,50
28)BSBM20C	0,81	0,39	0,63
29)BSBM20D	0,95	0,55	0,62
30)BSBM20E	0,86	1,09	0,41
31)BSBM20F	0,85	0,24	0,75
32)BSBM20G	0,84	0,23	0,75
33)BSBM20H	0,74	0,56	0,49
34)BSBM20I	0,80	0,26	0,71

Lisrel 8.8’de yapılan DFA sonucunda bulunan her maddeye ait faktör yükleri, hata varyansları ve determinasyon katsayısı (R^2) değerleri Tablo 4’te verilmiştir. Açıklanan varyansın (R^2) “0,10” değerinin üzerinde olması istenir ve tablo incelendiğinde her madde için bu varsayımın karşılandığı görülmektedir. Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarına ait uyum iyiliği indeksleri aşağıdadır.

Tablo 5*DFA Uyum İyiliği İndeksleri*

df	χ^2	p	CFI	NFI
517	32392,27	0,00*	0,97	0,97

*p<0,00

Tablo 5 sırasıyla incelendiğinde ilk olarak serbestlik derecesinin yani tahminlenen parametre sayısının 51 olduğu görülmektedir. Ki kare değerine bakacak olursak $\chi^2 /$ Degree of Freedom hesaplaması yapıldığında $32392,27/517=62,65$ sonucuna ulaşılmaktadır. Bu değer beklenen değerlere yakın olmadığı görülmektedir (3’ün altında bir değer olması beklenir ve bu durumda iyi uyum ölçütüdür denilebilmektedir). Büyük örneklem genişliğine sahip verilerde χ^2 yeterince anlamlı olmayabilir yani yanıltıcı sonuçlara sebep olabilir. Çünkü bu değer örneklem sayısına fazlasıyla duyarlıdır. Bu nedenle birçok farklı alternatif uyum iyiliği kriter değerleri ile modelin uygunluğu değerlendirilmelidir.

Yapılan DFA sonuçlarındaki uyum iyiliği indeksleri incelenecek olursa analiz sonucunda bulunan CFI /NFI değerleri incelendiğinde Uyum İyiliğinin 1,00’e yani istenen düzeye yeteri kadar yaklaştığı gözlemlenmiştir. Tablo 5 incelendiğinde bulunan değerlerin CFI > 0,95 kesme noktasının üstünde olduğu görülmektedir ve bulunan değerler için iyi uyum verdiği söylenebilmektedir. NFI >0,95 kesme noktasının üstünde olduğu görülmektedir ve bulunan değerler için iyi uyum değerlerine sahip oldukları söylenebilmektedir (Hooper vd., 2008; Hu ve Bentler, 1999; Kayacan ve Gültekin, 2012). Yapılan DFA sonuçlarına ait uyum iyiliği indeksleri devamı aşağıdadır.

Tablo 6*DFA Uyum İyiliği İndeksleri Devamı*

RMSEA/RMR		
	RMSEA	0,08
	RMR	0,10

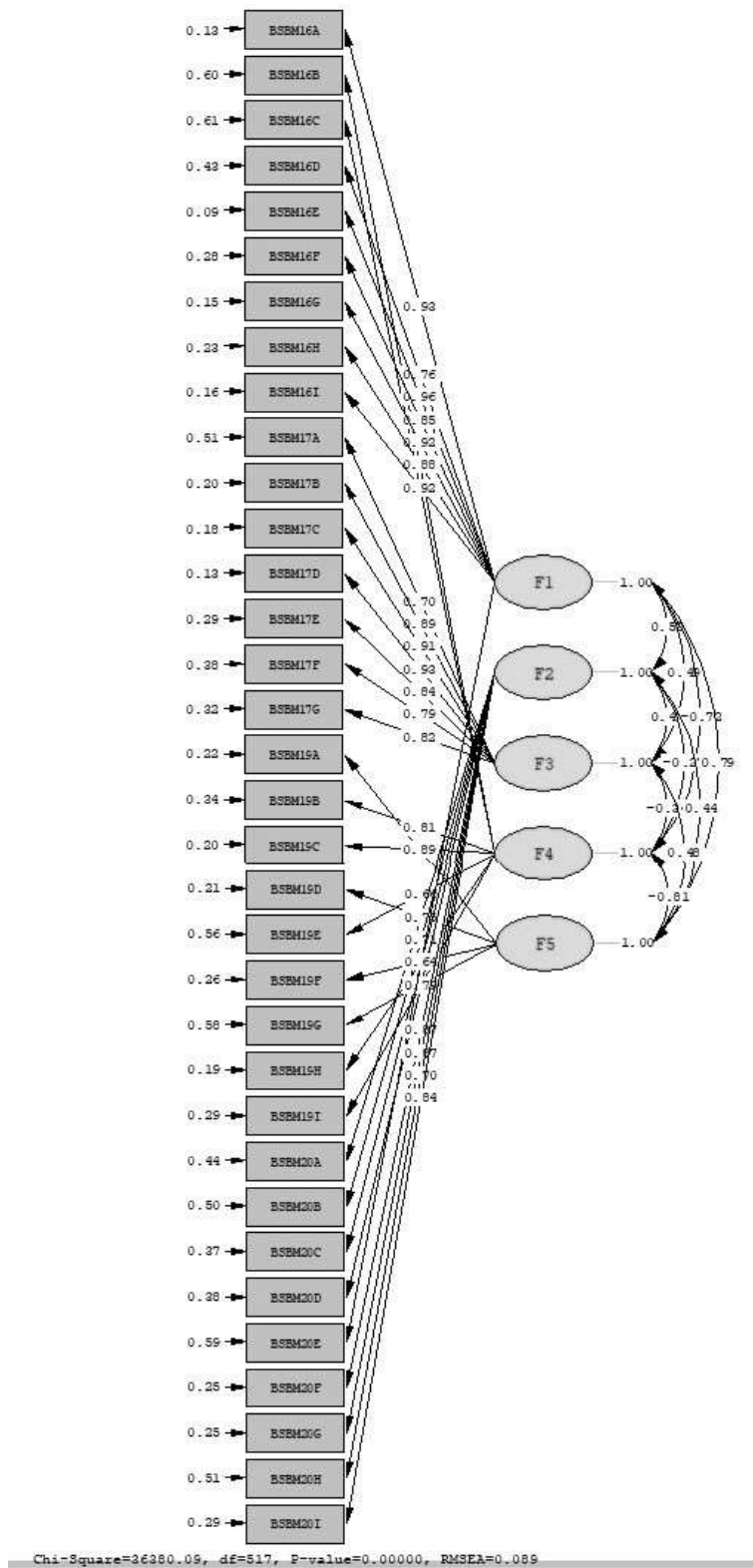
Tablo 6 incelendiğinde RMSEA değeri 0,08 olarak bulunmuştur. Bu değer 0'a yani istenilen değere yakın olduğu gözlemlenmiştir. Bulunan değer 0,08 kabul edilebilir kesme değeri sınırındadır (Jöreskog, 1993). Sınır değerinde olduğu için ve Tablo 5'teki diğer indeksler iyi uyum verdiği için genel anlamda model-veri uyumunun iyi/kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 6'da verilen RMR değeri incelendiğinde 0,10 olarak bulunmuştur. Bu değer 0'a yani istenilen değere yakın olduğu gözlemlenmiştir. Bulunan değer 0,08 kabul edilebilir kesme değerine yakın ve üzerindedir (Jöreskog, 1993). Sınır değerlere yakın olduğu için ve Tablo 5'teki diğer indeksler iyi uyum verdiği için genel anlamda model-veri uyumunun iyi/kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak Doğrulayıcı Faktör Analizi istatistikleri incelenmiştir. Bu incelemeden yola çıkarak verilen 3 tabloda verinin 5 faktörlü olduğu varsayımını neredeyse desteklemektedir. Sonuçlar dikkate alındığında bu verinin 5 faktörlü olduğu söylenebilmektedir. Aynı zamanda Lisrel 8.8'in çıktılarında verilen modifikasyonların incelenmesi de önerilmektedir. Yani TIMSS verilerine ait "bgsusam7.sav" dosyasında bulunan matematiğe yönelik duyuşsal özellikleri ölçen 34 maddeden oluşan teste uygulanan AFA sonucu bulunan 5 faktör; Matematik İlğisi, Matematik Gerekliliği, Matematikte Öğretmen Etkisi, Matematik İlğisizliği ve Matematik Yeteneği alt ölçekleri ile Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre model doğrulanmıştır. Yani model-veri uyumludur. Model veri uyumlu bulunan ve Lisrel 8.8'de yapılan DFA sonuçlarında doğrulananan 5 faktörlü modele ait Standart Değerler Path Diagramı aşağıdadır.

Şekil 2

DFA Sonuçları Standart Değerler Path Diagramı



3. Bölüm: Ölçme Değişmezliği Uygulaması

Örneklem genişliği 8698 olan “bsgusam7.sav” veri setindeki USA’de 2019 yılında uygulanan TIMSS içinden alınan matematik dersine yönelik duyuşsal özellikleri ölçen 5 örtük değişkende faktörlenen maddelerin cinsiyete göre Biçimsel değişmezlik, Metrik Değişmezlik, Skalar Değişmezlik ve Katı değişmezlik istatistikleri incelenecektir. Bu istatistikler Mplus 7.4’ den elde edilmiştir ve analiz sürecinde bu 5 örtük değişkenlerden Matematik İlgisi “F1”, Matematik Gerekliliği “F2”, Matematikte Öğretmen Etkisi “F3”, Matematik İlgisizliği “F4” ve Matematik Yeteneği “F5” olarak isimlendirilmiştir. Mplus 7.4’ de analizler ‘Ham Veri (Raw Data)’ ile yapılmıştır. Yapılan tüm ölçme değişmezliği analizlerinde Uyum İyilik İndeksleri elde edilmiştir. Bu uygulamanın sonuçlarına ait istatistikler aşağıda verilmiştir.

Ölçmede değişmezlik analizi sonuçlarındaki CFI katsayı farklar bulunarak anlamlılık tespit edilmiştir. Aşamalı bir biçimde, her bir değişken için biçimsel değişmezlik ile metrik değişmezlik, skalar değişmezlik ve katı değişmezlik arasındaki CFI fark değeri yorumlanmıştır. Biçimsel değişmezlik test edilirken, herhangi bir kısıtlama olmaksızın tüm parametreler (faktör yükleri, faktörler arası korelasyon, hata varyansları) serbest bırakılmış bir modelin tahmini söz konusudur. Biçimsel Değişmezliğe ait uyum iyiliği istatistikleri aşağıdadır.

Tablo 7

Biçimsel Değişmezlik Analizine Ait Uyum İyilikleri

df	χ^2	p	CFI	TLI	RMSEA
1122	499257,929	0,0*	0,949	0,945	0,076

*p<0,00

Tablo 7 sırasıyla incelendiğinde ilk olarak serbestlik derecesinin yani tahminlenen parametre sayısının 1122 olduğu görülmektedir. Tablo 7’de yer alan CFI, TLI, RMSEA kabul edilebilir aralık içerisinde. Elde edilen değerlerle alt gruplarda model veri ile mükemmel uyum sergilemektedir denilebilir. Yani örtük değişkenler hem kadınlar hem de erkekler için aynı yapıdadır. Başka bir deyişle, örtük değişkenler gruplar için değişmezdir yani Biçimsel Değişmezliğe sahiptir. İkinci aşama olan metrik değişmezlik test edilirken faktör sayısı ve yapısı ile faktör yükleri sınırlandırılmaktadır. Metrik Değişmezliğe ait uyum iyiliği istatistikleri aşağıdadır.

Tablo 8*Metrik Değişmezlik Analizine Ait Uyum İyilikleri*

df	χ^2	p	CFI	TLI	RMSEA
1063	26629,340	0,0*	0,949	0,946	0,076

*p<0,00

Tablo 8’da yer alan CFI, TLI, RMSEA kabul edilebilir aralık içerisinde. Elde edilen değerlerle alt gruplarda model veri ile mükemmel uyum sergilemektedir denilebilir. Yani örtük değişkenler hem kadınlar hem de erkekler için anlamlı olduğu sonucu çıkar. Değişmezlik koşulunu sağlayıp sağlamadığına karar vermek için Metrik ile Biçimsel modelin ΔCFI uyum katsayıları fark değerleri incelenmiştir. Bu değerler aşağıdadır.

Tablo 9*Biçimsel ve Metrik Değişmezlik Analiz Sonuçlarına Ait Fark Testleri Tablosu Uyum İstatistikleri*

$CFI_{BİÇİMSEL}$	$CFI_{METRİK}$	ΔCFI $CFI_{BİÇİMSEL} - CFI_{METRİK}$
0,949	0,949	0,000

Tablo 9’da bulunan fark değeri $-0,01 \leq \Delta CFI \leq 0,01$ aralığında olduğu için tüm değişkenler için metrik değişmezliğe sahiptir. Yani gruplar maddelere aynı şekilde cevap vermiştir. Gruplardan elde edilen puanların karşılaştırılması anlamlıdır sonucuna ulaşılmıştır. Üçüncü aşama olan skalar değişmezlik test edilirken, faktör yapısı ve faktör yüklerine ek olarak regresyon sabiti de sınırlandırılmaktadır. Skalar Değişmezliğe ait uyum iyiliği istatistikleri aşağıdadır.

Tablo 10*Skalar Değişmezlik Analizine Ait Uyum İyilikleri*

df	χ^2	p	CFI	TLI	RMSEA
1126	26702,621	0,0*	0,949	0,949	0,074

*p<0,00

Tablo 10’de yer alan CFI, TLI, RMSEA kabul edilebilir aralık içerisinde. Elde edilen değerlerle alt gruplarda model veri ile mükemmel uyum sergilemektedir denilebilir. Yani örtük

değişkenler hem kadınlar hem de erkekler için anlamlı olduğu sonucu çıkar. Değişmezlik koşulunu sağlayıp sağlamadığına karar vermek için Skalar ile Biçimsel modelin ΔCFI uyum katsayıları fark değerleri incelenmiştir. Bu değerler aşağıdadır.

Tablo 11

Biçimsel ve Skalar Değişmezlik Analiz Sonuçlarına Ait Fark Testleri Tablosu Uyum İstatistikleri

$CFI_{BİÇİMSEL}$	CFI_{SKALAR}	ΔCFI $CFI_{BİÇİMSEL} - CFI_{SKALAR}$
0,949	0,949	0,000

Tablo 11’de bulunan fark değeri $-0,01 \leq \Delta CFI \leq 0,01$ aralığında olduğu için tüm değişkenler için skalar değişmezliğe sahiptir. Bu, örtük yapı ortalamalarının skalar değişmezliğin sağlandığı ve gruplardan elde edilen puanların karşılaştırılması anlamlıdır sonucuna ulaşılmıştır. Yani model skalar değişmezliğe sahiptir.

Dördüncü ve son aşama olan Katı Değişmezliği test edilirken faktör yapısı, faktör yükleri, regresyon sabitine ek olarak hata varyanslarının gruplar arası denklik sınırlandırılması da eklenmesi gerekmektedir. Çünkü Katı Değişmezliğin sağlanması durumunda, gruplar arasında hata varyans ve kovaryanslarının eşit olduğunu varsaymaktadır. Bu da farklı gruplarda aynı yapıları ölçtüğü anlamına gelmektedir. Bunun kanıtı için katı değişmezliğine ihtiyaç duyulmaktadır (Deshon, 2004). Belli varyansların değişmez olabileceği mantıklı bir durum olsa da rastgele hatalarının değişmez olacağı beklentisi daha az mantıklı olmaktadır (Şen, 2019). Bu yüzden Little (2013) bu katı değişmezlik beklentisinin zorlanmasına karşı rasgele ve sistematik hataların eşit olmaması durumunda katı değişmezliğin sağlanmasının başka kestirimlerde bozulmalara neden olabileceği konusunda uyarıda bulunmaktadır. Bu uyarı doğrultusunda Katı Değişmezlik incelemesi yapılmamıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçme değişmezliğine ait ilk üç aşamanın koşulları sağlayıp sağlamadıklarına yönelik tablo aşağıdadır.

Tablo 12

Ölçmelerin Değişmezlik Aşamaları Sonuçları

BİÇİMSEL DEĞİŞMEZLİK	METRİK DEĞİŞMEZLİK	SKALAR DEĞİŞMEZLİK
VAR	VAR	VAR

Tablo 12 incelendiğinde tüm değişkenler için cinsiyetler arası yapılacak olan karşılaştırmaların tümünün anlamlı olacağı sonucuna varılmıştır. Yani uygulanan ölçek, gruplar için ölçme değişmezliğine sahiptir ve tüm parametreleri eşittir. Sonuç olarak yapılan tüm analizler sonucunda kurulan modelin kadın, erkek alt gruplarında tüm değişkenleri aynı ölçtüğü bulunmuştur. Diğer bir deyişle, örneklem genişliği 8698 olan “bsgusam7.sav” veri setindeki 2019 yılında USA’de uygulanan TIMSS içinden alınan matematik dersine yönelik duyuşsal özellikleri ölçen 5 örtük değişkende faktörlenmiş 34 maddenin cinsiyete göre Biçimsel Değişmezlik, Metrik Değişmezlik ve Skalar Değişmezlik istatistikleri incelenmiştir ve kadın, erkek olmak üzere her iki alt grupta da gerekli olan üç değişmezlik koşulunu sağladığı bulunmuştur. Bu durumda ölçek, ölçme değişmezliğine sahiptir ve alt gruplarda aynı yapıyı ölçmektedir denilebilmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Araştırma sonucunda bulunan bulgulardan yola çıkıldığında TIMSS verileri için uygulanan ölçme değişmezliği sonucunda kadın ve erkek arasında ölçekten kaynaklanan bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Yani TIMSS ölçeği USA 2019 verilerine göre matematiğe yönelik duyuşsal özellikleri ölçmede ölçme değişmezliğine sahip olduğu bulunmuştur. Uzun ve Öğretmen 2010 ‘da TIMSS verileriyle yaptığı çalışmada cinsiyete göre ölçeğin biçimsel ve metrik değişmezliğe her değişkende sahip olduğunu bulmuşlardır. Ertürk ve Erdinç Akan’ın 2018 yılında yaptığı çalışmada ise TIMSS verileri için 3 örtük değişkenle cinsiyete göre ölçme değişmezliği uygulamışlardır. Yaptıkları çalışmada biçimsel değişmezliğin sağlanıp metrik değişmezliğin sadece 2 örtük değişkende sağlandığını ve son olarak skalar değişmezliğin ise sadece 1 örtük değişken için sağlandığını bulmuşlardır.

Sonuç

AFA sonucuna göre 34 maddeli duyuşsal özellikleri ölçen TIMSS ölçeği 5 faktörlü olarak bulunmuştur.

DFA sonucuna göre bulunan 5 faktör ya da örtük değişken doğrulanmıştır.

Biçimsel Değişmezlik: Modele alınan değişkenler ile kurulan modelin uyum istatistikleri uygundur ve MG-CFA ile yapılan Matematik İlgisi, Matematik Gerekliliği, Matematikte Öğretmen Etkisi, Matematik İlgisizliği ve Matematik Yeteneği örtük değişkenleri kadın ve erkek alt gruplarında kavramsal yapı olarak değişmezdir.

Metrik Değişmezlik: MG-CFA ile elde edilen uyum iyilikleri indeksleri ve CFI fark testi sonucunda tüm örtük değişkenlerin alt gruplar için değişmez olduğu bulunmuştur.

Skalar Değişmezlik: Kurulan modelin uyum istatistikleri uygundur ve MG-CFA sonuçlarına göre model örtük değişkenlerin ölçümü alt gruplar için aynıdır yani değişmezdir. Bakılan CFI fark testi sonucuyla Skalar Değişmezliğe sahiptir denilebilmektedir.

Öneriler

Ülkelerin bütününe yönelik anlamlı genellemelerin yapılabilmesi için 2019 TIMSS verisi için modele dahil edilmeyen diğer değişkenler açısından da ölçme değişmezliği çalışmaları yapılması önerilmektedir.

Bulgulardan yola çıkıldığında 2019 TIMSS verilerinin USA için cinsiyete göre ölçme değişmezliğini sağlaması Türkiye örnekleminde ölçme değişmezliği çalışmasının yapılmasını gerekli kılmıştır. Bu konuda bir araştırma yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Avşar, Fatma (2007). *Doğrulamalı Faktör Analizi ve Beck Depresyon Envanteri Üzerine Bir Uygulama* (Yüksek Lisans Tezi) İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Bayram, N. (2017). *Ölçme Değişmezliği ve Çoklu Grup Analizleri*. Uludağ Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Ekonometri Bölümü. Cilt 19, 1-15.
- Baysal, A. C. (1981). *Örgütsel Psikolojide Tutumlar*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi yayınları, s. 121-138.
- Çokluk, Ömer; Şekercioğlu, Güçlü; Büyüköztürk, Şener (2014). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi, 3.Baskı.
- Deshon, RP. (2004). *Measures are not invariant across groups without error variance homogeneity*. *Psychology Science*, 46 (1), p. 137-149.
- Ertürk, Z., ve Erdiñç-Akan, O. (2018). TIMSS 2015 matematik başarısı ile ilgili bazı değişkenlerin cinsiyete göre ölçme değişmezliğinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, UBEK-2018, 204-226.
- Jöreskog, Karl G.; Sörbom, Dag (1993). *Lisrel 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command Language*. USA: Scientific Software International.
- Kim, E. S. ve Yoon, M. (2011). Testing Measurement Invariance: A Comparison of Multiple-Group Categorical CFA and IRT. *Structural Equation Modeling*, 212-228.
- Little, T. D. (2013). *Longitudinal Structural Equation Modeling*. New York: Guilford Press.

- Martin, M., Mullis, I., Gonzalez, E., Gregory, K., Smith, T., Chrostowski, S. ve O'Connor, K. (2000). *TIMSS 2009 International Science Report: Findings from IEA's Repeat of The Third International Mathematics and Science Study at the Eight Grade*.
- Öğretmen, T. ve Uzun, B. (2010). *Fen Başarısı ile İlgili Bazı Değişkenlerin TIMSS-R Türkiye Örnekleminde Cinsiyete Göre Ölçme Değişmezliğinin Değerlendirilmesi*. Bilim ve Eğitim. Cilt 35, Sayı 155.
- Söyler, P.; Aydın, B.; Atılğan, H. (2021). *PISA 2015 Reading Test Item Parameters Across Language Groups: A measurement Invariance Study with Binary Variables*. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 12(2); 112-128.
- Şen, S. (2019). *Yapısal Eşitlik Modellemesinin İlkeleri ve Uygulaması, Dördüncü basımdan Çeviri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şimşek, Ömer Faruk (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş*. Ankara: Ekinoks.
- Triandis, H. C. (1971). *Attitude and Attitude Change*. New York: John Wiley and Sons, s. 2.
- URL-1 <https://timss2019.org/international-database/>
- Uzun, B. ve Öğretmen, T. (2010). Fen başarısı ile ilgili bazı değişkenlerin TIMSS-R Türkiye örnekleminde cinsiyete göre ölçme değişmezliğinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 26-35.
- Wu, D. A., Li, Z. ve Zumbo, B. D. (2007) “*Decoding the meaning of factorial invariance and updating the practice of multi-group confirmatory factor analysis: A demonstration with TIMSS data*” Practical Assessment, Research ve Evaluation, 12(3), 1-26.

Öğretmen Yetiştirme Temalı Tezlerin Değerlendirilmesi

Dr. Murat KORUCUK

Kafkas Üniversitesi

ORCID: ID/0000-0001-5147-9865

muratkorucuk@hotmail.com

Özet

Bu çalışmada Türkiye’de öğretmen yetiştirme temalı lisansüstü tezlerin yıl, dil, düzey (yüksek lisans-doktora), yazarlara ait cinsiyet, tez danışmanlarına ait unvan, üniversite, örneklem, veri toplama aracı, araştırma yöntem-desen ve analiz değişkenleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel bir araştırma deseni olan doküman analizi kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama kaynağını 2022 yılının Şubat ayına kadar Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi’nde yayınlanan lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen örneklem ise 68 lisansüstü tezdendir. Çalışmada incelenen lisansüstü tezlerin derinlemesine analiz edilebilmesi için “Tez İnceleme Formu” geliştirilmiştir. Tez İnceleme Formu ile ulaşılan veriler içerik analiz ile çözümlenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmen yetiştirme temasındaki lisansüstü tezlerin 1987 yılından beri ele alındığı, 35 yıllık bir periyotta öğretmen yetiştirme temasında sadece 105 lisansüstü tezin yazıldığı belirlenmiştir. Bunun yanında değerlendirmeye alınan tezlerin %85’inden fazlasının Türkçe dilinde yazıldığı ve eşit sayıda kadın/erkek araştırmacının öğretmen yetiştirme temasını ele aldığı tespit edilmiştir. Tezlerin üçte ikisinden fazlasının yüksek lisans tezi olduğu belirlenmiştir. Tez danışmanlarının yarısından fazlasının Prof. Dr. unvanına sahip akademisyenlerden oluştuğu ve veri elde edilen örneklem grubunun ise ikincil veriler ve ilgili alanyazın olduğu görülmüştür. Tezlerde en fazla yararlanılan veri toplama aracının doküman incelemesi-doküman inceleme formları olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun yanında en çok nitel yöntemlerden doküman analizinin işe koşulduğu ve dolayısıyla nitel analiz tekniklerinin daha fazla tercih edildiği belirlenmiştir. **Anahtar Kelimeler:** *Öğretmen yetiştirme, Tez değerlendirme, Tez inceleme formu.*

Evaluation of Dissertations on the Theme of Teacher Education

Abstract

In this study, it is aimed to evaluate the teacher training themed graduate theses in Turkey in terms of year, language, level (master-doctorate), gender of the authors, title of the thesis advisor, university, sample, data collection tool, research method-pattern and analysis variables. Document analysis, which is a qualitative research design, was used in the study. The data collection source of the research consists of graduate theses published in the National Thesis Center of the Council of Higher Education until February 2022. The sample determined by the criterion sampling method consists of 68 graduate theses. A “Thesis Review Form” has been developed in order to analyze the graduate theses examined in the study in depth. The data obtained with the Thesis Review Form were analyzed by content analysis. As a result of the study, it was determined that graduate theses on the theme of teacher training have been handled since 1987, and only 105 graduate theses on the theme of teacher training have been written in a 35-year period. In addition, it was determined that more than 85% of the theses evaluated were written in Turkish and an equal number of male/female researchers dealt with the theme of teacher training. It has been determined that more than two-thirds of theses are master's thesis. It has been seen that more than half of the thesis advisors are academicians with the title of Prof. Dr. and the sample group from which data is obtained is secondary data and related literature. It has been concluded that the most used data collection tool in the theses is document review-document review forms. In addition, it has been determined that document analysis, which is one of the qualitative methods, is mostly used and therefore qualitative analysis techniques are preferred more.

Keywords: *Teacher training, Thesis evaluation, Thesis review form.*

Giriş

Toplumların kalkınabilmelerinin ve hedefledikleri refah seviyesine ulaşabilmelerinin önemli ön koşullarından bir tanesi nitelikli insan kaynağına sahip olabilmektir. Nitelikli insan kaynağı ise toplumsal ihtiyaçlara karşılık verebilen (istendik özellikleri bünyesinde barındıran) özelliklere sahip bireyler olarak ifade edilebilir (Erdoğan,1996). O halde bir toplumun sahip olduğu önemli değerlerin başında insan kaynağı geldiği rahatlıkla ifade edilebilir. Bu noktada sahip olunan insan kaynağının istenilen özelliklerle donatılması gerekmektedir ki; bu ancak eğitim ve öğretim ile mümkün olabilmektedir (Gibb, 2007). Eğitim ve öğretim sıklıkla birlikte kullanılan ancak farklı anlamlar ifade eden iki kavramdır. Bunun yanında öğretim kavramıyla bireyde toplumsal hedefler doğrultusunda planlı ve programlı bir şekilde istenilen değişikliklerin yaratılması hedeflenmektedir. Bu noktada okullarda sürdürülen öğretim faaliyeti her toplumun geleceğini şekillendiren ve en önemlisi de bireysel ve dolayısıyla toplumsal kalkınmanın sağlanabildiği temel unsurlardan biridir (Avcı, 2014). Öğretmen ise hedeflenen kalkınma, gelişim ve refahın yaratılmasındaki esas olan nitelikli insan kaynağına şekil veren kişidir. 14 Haziran 1973 tarihinde kabul edilen Millî Eğitim Temel Kanunu Madde 43'e göre öğretmenlik "*Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.*" şeklinde tanımlanmaktadır (www.mevzuat.sitesi.web.tr). Diğer bir ifadeyle öğretmen bir ressamın düş dünyasını yansıttığı bir tablo gibi yeni nesilleri istenen niteliklerle donatabilecek bir sanatçıya benzemektedir. Bu sebeple bir toplumun sosyal, kültürel, ekonomik vb. alanlarda kalkınması ve ilerlemesinin temelinde sahip olduğu nitelikli öğretmenler gelmektedir (Martin ve Cloke, 2000). Öğretmelerin sahip olduğu özellikler ve nitelikler ise öğretmen yetiştirme sistemleriyle doğrudan ilgilidir. Dünya'da farklı şekillerde öğretmen yetiştirme sistemleri vardır. Bunlardan önemlileri; dört yıllık lisans programları, beş yıllık programlar, lisansüstü düzey programları ve sertifikasyon programları olarak sıralanabilir (Yüksel, 2011). Profesyonel anlamda öğretmen yetiştirmenin yaklaşık 350 yıllık bir tarihi vardır. İlk kez formal eğitim sunan öğretmen okulu 1684-1685 yıllarında Fransa'da faaliyete başlamıştır. Osmanlı İmparatorluğu'nda ise profesyonel olarak öğretmen yetiştirme 16 Mart 1848 yılında İstanbul'da kurulan Darülmualimin-i Rüşdi ile başlamıştır. Darülmualimin-i Rüşdi'yi Darülmualimin-i Sıbyan (1868), Darülmualiminat (1870), Darülmualimin Aliye (1891) ve Ana Muallim Mektebi (1913) takip etmiştir. Cumhuriyetle birlikte öğretmen yetiştirmede de farklılaşmalar yaşanmış ve İlk Mektep Muallim Kursları (1926), Köy Muallim Mektepleri (1932), Köy Enstitüleri (1940), Yüksek Öğretmen Okulları (1978) ve Eğitim Fakülteleri (1982) ile öğretmen yetiştirme devam etmiştir (Akyüz, 2013; Çam, 2018;

Karahan, 2008; Koçer, 1980). Türkiye de kamuya ve özel sektöre ait eğitim kurumlarında 453.529 erkek ve 685.779 kadın olmak üzere toplam 1.139.308 öğretmen görev yapmaktadır (www.meb.gov.tr). Bunun yanında 80 binden fazla ücretli öğretmenin de görev yaptığı bilinmektedir (www.memurlar.net). Özellikle Türkiye gibi gelişmekte olan bir ülkede ihtiyaç duyulan nitelikli insan kaynağının yaratılabilmesi ve öğretmen yetiştirme hedeflenen niteliğe kavuşabilmesi için her zamankinden çok daha fazla çaba harcanmalıdır. Diğer taraftan bilimsel anlamda da öğretmen yetiştirme üzerine birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle alanyazında öğretmen yetiştirme ile ilgili birçok çalışma vardır. Bu çalışmaların önemli bir kısmını üniversiteler tarafından yürütülen lisansüstü tez çalışmaları oluşturmaktadır. Alanyazın değerlendirildiğinde, Türkiye’de öğretmen yetiştirme ile ilgili yazılan lisansüstü tezlerin değerlendirildiği birkaç çalışmaya rastlanmaktadır (Karakoç, Özpolat ve Kara, 2018; Parlar ve Halisdemir, 2020). Ancak yapılan bu çalışma hem 2022 yılına kadar olan bir süreyi kapsadığından (son yıllarda öğretmen yetiştirme ile ilgili daha fazla çalışma yapıldığı görülmektedir) hem de bütüncül bir bakış açısıyla lisansüstü tezleri ele aldığından dolayı alanyazındaki diğer çalışmalardan farklılaşmaktadır. Bundan dolayı bu çalışmada Türkiye’de öğretmen yetiştirme temalı lisansüstü tezlerin yıl, dil, düzey (yüksek lisans-doktora), yazarlara ait cinsiyet, tez danışmanlarına ait unvan, üniversite, örneklem, veri toplama aracı, araştırma yöntem-desen ve analiz değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda geliştirilen araştırma sorusu ise “*Türkiye’de öğretmen yetiştirme temalı lisansüstü tezlerin yapıldığı yıla, yazıldığı dile, düzeye (yüksek lisans-doktora), yazarların cinsiyetine, tez danışmanlarının unvanlarına, üniversitelere, örnekleme, veri toplama aracına, kullanılan yöntem-desen ve uygulanan analize göre dağılımı nasıldır?*” şeklindedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel bir araştırma deseni olan doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizinde çalışma amacı kapsamında derinlemesine bilgi edinilebilmesi için birçok kaynağın incelenmesi amaçlanır (Kıral, 2020). Bu sebeple öğretmen yetiştirme temalı lisansüstü tezlerin detaylı bir şekilde incelenebilmesi ve araştırma sorusunun yanıtlanabilmesi için ulaşılan tezler doküman analizi ile değerlendirilmiştir.

Veri Toplam Kaynağı

Araştırmanın veri toplama kaynağının tamamını 2022 yılının Şubat ayına kadar Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi’nde (www.tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi)

yayınlanan lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Araştırma veri toplama kaynağının belirlenebilmesi için Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi internet sitesinde yer alan “Genel Arama Kriteri” sekmesinde “Öğretmen Yetiştirme” anahtar kelimesi kullanılmış ve sonuç olarak veri toplama kaynağının 105 lisansüstü tezdten oluştuğu anlaşılmıştır. Vveri toplama kaynağının hepsine ulaşılması amaçlanmış ancak ilgili tezlerin izin ve tamamlanma durumlarındaki engeller sebebiyle örneklem alma yoluna gidilmiştir. Bu aşamada örneklemin araştırma amacına yönelik birtakım ölçütler kullanılarak belirlenmesi gerektiğinden ölçüt örnekleme yönteminin kullanılması uygun görülmüştür. Araştırmanın örnekleminin hesaplanmasında ölçüt olarak ise yine aynı siteden (www.tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tarama) “Gelişmiş Tarama” sekmesi seçilerek “Öğretmen Yetiştirme” anahtar kelimesi kullanılmıştır. Ancak örneklemin ulaşılabilir olabilmesi için “İzin Durumu” sekmesi “İzinli” ve “Durumu” sekmesi “Onaylandı” olarak işaretlenmiştir. Ardından yapılan taramada örneklemin 68 lisansüstü tezdten oluştuğu tespit edilmiştir. Çalışmanın yapısı göz önüne alındığında (nitel desen-doküman analizi-içerik analizi) bir etik kurul izni alınmasına gerek olmadığı görülmüş ve dolayısıyla herhangi bir etik kuruldan izin talep edilmemiştir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada incelenen lisansüstü tezlerin derinlemesine analiz edilebilmesi için “Tez İnceleme Formu-TİF” geliştirilmiştir. TİF hazırlık aşamasında öncelikle araştırma amacı ve sorusu doğrultusunda değerlendirme başlıkları oluşturulmuştur. Daha sonra hazırlanan form Eğitim Bilimleri alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuş ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra TİF’e son hali verilmiştir. Bu aşamada TİF’de tezlerin yıl, dil, düzey (yüksek lisans-doktora), yazarlara ait cinsiyet, tez danışmanlarına ait unvan, üniversite, örneklem, veri toplama aracı, araştırma yöntem-desen ve analiz değişkenleri ile ilgili alanlar oluşturulmuştur. Araştırmacı ele aldığı her tezin verilerini formdaki ilgili alanlara yazmıştır. Böylelikle her tez detaylı ve sistematik bir şekilde analiz edilebilmiştir. Buradaki amaç Tez İnceleme Formu ile ele alınan tezlerin derinlemesine ve sistematik bir şekilde incelenebilmesidir.

Veri Analizi, Geçerlik ve Güvenirlik

İçerik analizinin araştırmacıya benzer verileri bir arada değerlendirme ve temalar oluşturma izni vermesinden (Hsieh ve Shannon, 2005) dolayı Tez İnceleme Formu ile ulaşılan veriler içerik analiz ile çözümlenmiştir. Bu sebeple çalışmada tezlerin yıl, dil, düzey (yüksek lisans-doktora), yazarlara ait cinsiyet, tez danışmanlarına ait unvan, üniversite, örneklem, veri toplama aracı, araştırma yöntem-desen ve analiz değişkenlerine göre sınıflandırılmasına karar

verilmiştir. Analiz sürecinde verilerin anlaşılabilirliğine ve şeffaflığına önem verilmiş ve bu sebeple sıklıkla tablo ve grafiklerden yararlanılmıştır.

Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanabilmesi için öncelikle elde edilen verilerin bulgular kısmında detaylı bir şekilde gösterilmesine önem verilmiştir. Bunun yanında araştırmanın her evresi detaylı bir şekilde yöntem kısmında açıklanmış; desen-yöntem, veri toplama kaynağı, veri toplama süreci ve uygulanan analizler hakkında bilgiler verildikten sonra ulaşılan bulgular tablo ve grafikler vasıtasıyla sunulmuştur. Diğer taraftan araştırma sürecinde doktor unvanına sahip Eğitim Bilimleri uzmanlarına başvurulmuştur. Araştırmada kullanılan lisansüstü tezler ise bilgisayar ortamında arşivlenmiştir.

Bulgular

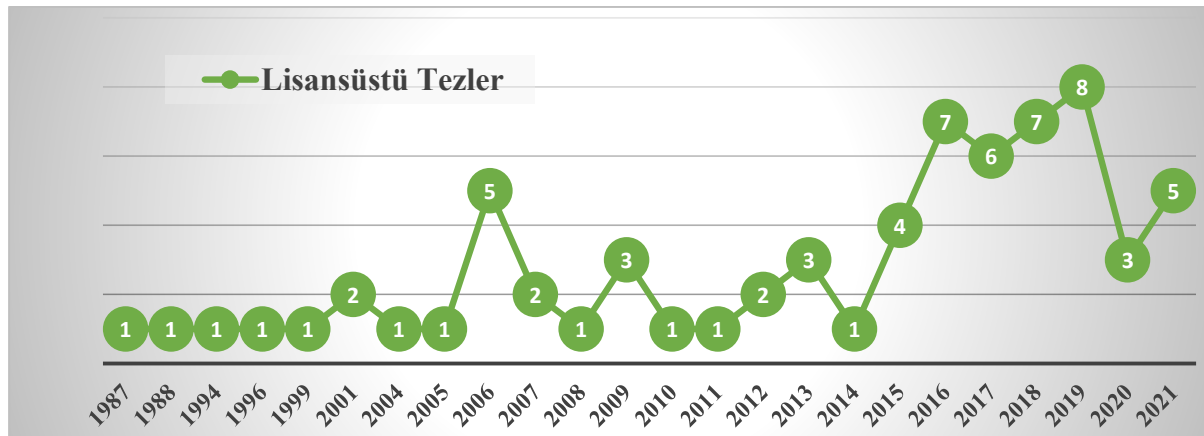
Çalışmanın bu kısmında öğretmen yetiştirme temalı lisansüstü tezlerin yıl, dil, düzey [yüksek lisans ve doktora, (yl.-dr.)], yazarlara ait cinsiyet, tez danışmanlarına ait unvan, üniversite, örneklem, veri toplama aracı, araştırma yöntem-desen ve analiz değişkenlerine göre dağılımları tablo ve grafikler ile sunulmuştur.

Tezlerin Yapıldığı Yıllara Göre Dağılımları

Ele alınan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımları Şekil 1’de yer alan grafikte gösterilmektedir.

Şekil 1

Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımları



Şekil 1’de görüldüğü gibi Türkiye’de yazılan lisansüstü tezlerde öğretmen yetiştirme konusunun ele alınması 1987 yılına kadar dayanmaktadır. Ancak grafik incelendiğinde öğretmen yetiştirme temasının lisansüstü tezlerde 2015 yılından sonra daha fazla çalışıldığı

görülmektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmen yetiştirme temalı tüm lisansüstü tezlerin %59'unun (40 tez) 2015 yılı ve sonrasındaki yedi yıllık periyotta yazıldığı anlaşılmaktadır.

Tezlerin Yazıldığı Dillere Göre Dağılımları

Lisansüstü tezlerin yazıldıkları dillere göre dağılımları Tablo 1 ve Şekil 2'de yer alan grafikte gösterilmektedir.

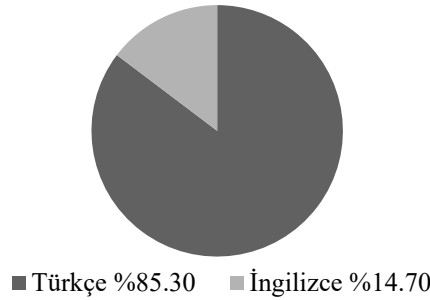
Tablo 1

Lisansüstü Tezlerin Yazıldıkları Dillere Göre Dağılımları

Dil	<i>f</i>	%
Türkçe	58	85.30
İngilizce	10	14.70
TOPLAM	68	100.00

Şekil 2

Lisansüstü Tezlerin Yazıldıkları Dillere Göre Dağılımları



Tablo 1 ve Şekil 2'de öğretmen yetiştirme temasındaki lisansüstü tezlerin yazıldıkları dillere göre dağılımları yer almaktadır. Buna göre öğretmen yetiştirme temalı lisansüstü tezlerin 58'inin (%85.30) Türkçe ve 10'unun (%14.70) İngilizce dillerinde yazıldığı belirlenmiştir. Bu bulgular Türkiye'de yazılan öğretmen yetiştirme temalı tezlerin uluslararası alanyazına katkı sağlanmasında istenen düzeyde olmadığını gösterebilir.

Tezlerin Yazarlarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Lisansüstü tezlerin yazarlarının cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 2 ve Şekil 3'te yer alan grafikte gösterilmektedir.

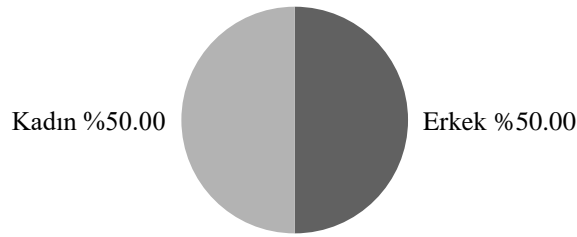
Tablo 2

Lisansüstü Tezlerin Yazarlarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kadın	34	50.00
Erkek	34	50.00
TOPLAM	68	100.00

Şekil 3

Lisansüstü Tezlerin Yazarlarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımları



Tablo 2 ve Şekil 3'te öğretmen yetiştirme temasındaki lisansüstü tezlerin yazarlarının cinsiyetlerine göre dağılımları analiz edilmiş ve kadın ve erkek yazarların eşit sayıda (34 kadın, 34 erkek) olduğu belirlenmiştir.

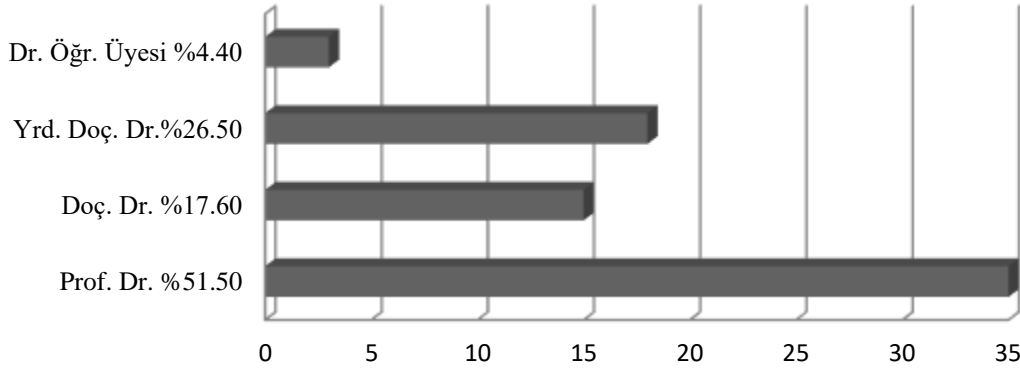
Tez Danışmanlarının Unvanlarına Göre Dağılımları

Lisansüstü tezlerin danışmanlarının unvanlarına göre dağılımları Tablo 3 ve Şekil 4'te yer alan grafikte gösterilmektedir.

Tablo 3

Lisansüstü Tezlerin Danışmanlarının Unvanlarına Göre Dağılımları

Unvan	<i>f</i>	%
Dr. Öğr. Üyesi	3	4.40
Yrd. Doç. Dr.	18	26.50
Doç. Dr.	12	17.60
Prof. Dr.	35	51.50
TOPLAM	68	100.00

Şekil 4. Lisansüstü Tezlerin Danışmanlarının Unvanlarına Göre Dağılımları

Tablo 3 ve Şekil 4'te öğretmen yetiştirme temasındaki lisansüstü tezlerin danışmanlarının unvanlarına göre dağılımları yer almaktadır. Tablo ve grafik incelendiğinde öğretmen yetiştirme temasında yazılan lisansüstü tezlerin danışmanlarının yarısından fazlasının Prof. Dr. unvanına sahip akademisyenlerden oluştuğu ve geriye kalan kısmının ise Dr. Öğr. Üyesi, Yrd. Doç. Dr. ile Doç. Dr. unvanlarına sahip akademisyenlerden meydana geldiği görülmektedir.

Tezlerin Yapıldığı Üniversitelere ve Düzeylerine (YL.-Dr.) Göre Dağılımları

Lisansüstü tezlerin yapıldığı üniversiteler ile tezlerin düzeyleri (yl.-dr.) Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4

Lisansüstü Tezlerin Yapıldığı Üniversiteler ile Düzeyleri (YL-Dr.)

Üniversite	Yüksek Lisans (f)	Doktora(f)	Toplam
Ankara Üniversitesi	1	4	5
Atatürk Üniversitesi	1		1
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	1		1
Bahçeşehir Üniversitesi	3		3
Balıkesir Üniversitesi	1		1
Beykent Üniversitesi	1		1
Cumhuriyet Üniversitesi	1		1
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1		1
Dicle Üniversitesi	1		1
Dokuz Eylül Üniversitesi	1	3	4

Düzce Üniversitesi	1		1
Erciyes Üniversitesi	1	1	2
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2	1	3
Fırat Üniversitesi	4	1	5
Gazi Üniversitesi	2	2	4
Gaziantep Üniversitesi	1		1
Hacettepe Üniversitesi	1		1
İnönü Üniversitesi	2	1	3
İstanbul Üniversitesi		1	1
Karabük Üniversitesi	1		1
Kastamonu Üniversitesi		1	1
Kırıkkale Üniversitesi	1		1
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	1		1
Kocaeli Üniversitesi		1	1
Marmara Üniversitesi	1		1
Mersin Üniversitesi		1	1
Mustafa Kemal Üniversitesi	1		1
Necmettin Erbakan Üniversitesi		1	1
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	4	1	5
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	1		1
Sakarya Üniversitesi	1		1
Selçuk Üniversitesi		1	1
Siirt Üniversitesi	1		1
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1		1
Uludağ Üniversitesi	3		3
Yakın Doğu Üniversitesi		1	1
Yeditepe Üniversitesi	2		2
Yıldız Teknik Üniversitesi	1		1
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1		1
Zirve Üniversitesi	1		1
Toplam	47	21	68

Tablo 4'te öğretmen yetiştirme temasındaki lisansüstü tezlerin yapıldığı üniversiteler ve düzeylerine (yl.-dr.) göre dağılımları yer almaktadır. Tablo 4 incelendiğinde öğretmen yetiştirme temasında en çok (4'er adet) yüksek lisans tezi yapılan üniversiteler Fırat

Üniversitesi ile Orta Doğu Teknik Üniversitesi iken; en çok (4 adet) doktora tezi yapılan üniversite Ankara Üniversitesi'dir. Öğretmen yetiştirme temasında 2022 yılına kadar toplamda 47 yüksek lisans ve 21 doktora tezi olmak üzere toplamda 68 lisansüstü tez yapılmıştır. Tablo 4'ten sunulan veriler değerlendirildiğinde ulaşılan bir diğer bulgu ise öğretmen yetiştirme temasında yapılan tezlerin yaklaşık %70'inin (47 adet) yüksek lisans tezi olduğu ve %30'unun doktora tezi olduğudur.

Tezlerin Veri Elde Edilen Örneklem Göre Dağılımları

Lisansüstü tezlerde veri elde edilen örneklem gruplarının dağılımları Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5

Lisansüstü Tezlerde Veri Elde Edilen Örneklem Grupları

Veri Toplama Aracı	f	%
İlkokul Öğrencileri	1	1
Üniversite Öğrencileri-Öğretmen Adayları	20	20
Öğretmenler	13	13
Akademisyenler	9	9
Eğitim Yöneticileri	4	4
İkincil Veriler ve İlgili Alanyazın	51	51
Mentor	1	1
Menti	1	1
TOPLAM	100	100

Tablo 5'te öğretmen yetiştirme temasındaki lisansüstü tezlerde veri elde edilen örneklem grupları yer almaktadır. Tabloda örneklem grupları ilkokul öğrencileri ($f=1$, %1), üniversite öğrencileri-öğretmen adayları ($f=20$, %20), öğretmenler ($f=13$, %13), akademisyenler ($f=9$, %9), eğitim yöneticileri ($f=4$, %4), ikincil veriler ve ilgili alanyazın ($f=51$, %51), mentor ($f=1$, %1) ve menti ($f=1$, %1) şeklinde sıralanmaktadır. Tablo 5'te yer alan veriler değerlendirildiğinde; öğretmen yetiştirme temasındaki lisansüstü tezlerde veri elde edilen örneklem gruplarının yarısından fazlasının ikincil veriler ve ilgili alanyazının ($f=51$, %51) oluşturduğu anlaşılmaktadır. İkincil veriler ve ilgili alanyazını sırasıyla üniversite öğrencileri-öğretmen adayları ($f=20$, %20) ve öğretmenler ($f=13$, %13) takip etmektedir.

Tezlerin Kullanılan Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımları

Lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçlarının dağılımları Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6

Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Veri Toplama Araçları

Veri Toplama Aracı	f	%
Anket/Ölçek	26	31.70
Görüşme Formları	20	24.40
Gözlem	4	4.90
Doküman İncelenmesi-Doküman İnceleme Formları	29	35.30
Değerlendirme Formları	2	2.45
Bilgi Testleri	1	1.25
TOPLAM	82	100

Tablo 6’da öğretmen yetiştirme temasındaki lisansüstü tezlerde tercih edilen veri toplama araçları sıralanmaktadır. Tabloda veri toplama araçları anket/ölçek ($f=26$, %31.70), görüşme formları ($f=20$, %24.40), gözlem ($f=4$, %4.90), doküman incelemesi-doküman inceleme formları ($f=29$, %35.30), değerlendirme formları ($f=2$, %2.45) ve bilgi testleri ($f=1$, %1.25) şeklinde sıralanmaktadır. Tablo 6 değerlendirildiğinde öğretmen yetiştirme temasındaki lisansüstü tezlerde en çok tercih edilen veri toplama aracının doküman incelemesi-doküman inceleme formları ($f=29$, %35.30) olduğu anlaşılmıştır. Bunun temel nedeni ise; öğretmen yetiştirme temasında yazılan lisansüstü tezlerin büyük bölümünün nitel desenler kullanılarak ve ilgili alanyazın taranarak yapılan çalışmalardan meydana gelmesi olabilir.

Tezlerin Kullanılan Araştırma Yöntem-Desenlerine Göre Dağılımları

Lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçlarının dağılımları Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7

Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Araştırma Yöntem-Desenleri

Yöntem	f	%	Desen	f	%
Nitel	43	63.24	Durum Çalışması	11	16.17
			Doküman Analizi	27	39.60
			Fenomolojik Araştırma	3	4.41
			Eylem Araştırması	1	1.46
			Bütüncül Tek Durum Deseni	1	1.46
Nicel	15	22.06	Genel Tarama	13	19.30
			Deneysel	1	1.46
			Ölçek Geliştirme	1	1.46
Karma	10	14.70	Ardışık Açıklayıcı Desen	5	7.35
			Ardışık Keşfedici Desen	3	4.41
			Zenginleştirilmiş Desen	1	1.46
			AR-GE Metodolojisi	1	1.46
TOPLAM	68	100	TOPLAM	68	100

Tablo 7’de öğretmen yetiştirme temasındaki lisansüstü tezlerde kullanılan araştırma yöntem-desenleri sıralanmaktadır. Öğretmen yetiştirme temasındaki lisansüstü tezlerin %63.24’ü ($f=43$) nitel, %22.06’sı ($f=15$) nicel ve %14.70’i ($f=10$) karma yöntemlidir. Tezlerde nitel yöntemler kullanılarak tercih edilen desenler, durum çalışması ($f=11$, %16.17), doküman analizi ($f=27$, %39.60), fenomolojik araştırma ($f=3$, %4.41), eylem araştırması ($f=1$, %1.46) ve bütüncül tek durum deseni ($f=1$, %1.46) şeklinde sıralanırken; nicel yöntemler kullanılarak tercih edilen desenler, genel tarama ($f=13$, %19.30), deneysel desen ($f=1$, 1.46) ve ölçek geliştirme ($f=1$, %1.46) şeklindedir. Bunun yanında karma yöntemlerin kullanıldığı desenler ise ardışık açıklayıcı desen ($f=5$, %7.35), ardışık keşfedici desen ($f=3$, %4.41), zenginleştirilmiş desen ($f=1$, %1.46) ve AR-GE Metodolojisi ($f=1$, %1.46) olarak sıralanabilir. Tablo 7’deki veriler değerlendirildiğinde; öğretmen yetiştirme temasındaki lisansüstü tezlerde en çok kullanılan

araştırma yönteminin nitel yöntem ($f=43$, %63.24) ve araştırma deseninin ise doküman analizi ($f=27$, %39.60) olduğu ifade edilebilir.

Tezlerin Uygulanan Analiz Tekniklerine Göre Dağılımları

Lisansüstü tezlerde ulaşılan verilerin çözümlenmesinde kullanılan analiz teknikleri Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 8.

Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Analiz Teknikleri

Yöntem	f	%	Analiz	f	%
Nicel	39		Korelasyon Analizi	2	2.18
		42.40	Fark Testleri	14	15.22
			Betimsel Analiz (frekans, %, Ortalama vb.)	23	25.00
Nitel	53	57.60	Betimsel Analiz	38	41.30
			İçerik Analiz	15	16.30
TOPLAM	92	100	TOPLAM	92	100

Tablo 8’de öğretmen yetiştirme temasındaki lisansüstü tezlerde kullanılan analiz teknikleri yer almaktadır. Tablo 8 incelendiğinde öğretmen yetiştirme temasındaki lisansüstü tezlerin çözümlenmesinde korelasyon analizinin ($f=2$, %2.18), fark testlerinin ($f=14$, %15.22), betimsel analiz (frekans, %, ortalama vb.) ($f=23$, %25.00), betimsel analiz ($f=38$, %41.30) ve içerik analizinin ($f=15$, %16.30) tercih edildiği anlaşılmaktadır. Elde edilen bu veriler değerlendirildiğinde; nitel analiz tekniklerinin nicel analiz tekniklerinden daha fazla tercih edildiği görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmada Türkiye’de öğretmen yetiştirme temalı lisansüstü tezlerin yıl, dil, düzey (yüksek lisans-doktora), yazarlara ait cinsiyet, tez danışmanlarına ait unvan, üniversite, örneklem, veri toplama aracı, araştırma yöntem-desen ve analiz değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel yöntemli bu çalışmada doküman analizi ile veri toplanmış ve elde edilen bu verilere içerik analizi uygulanmıştır. Araştırma örneklemini Yükseköğretim Kurulu

Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi'nden edinilen 68 lisansüstü tezdendir oluşmaktadır. Veriler “Tez İnceleme Formu-TİF” ile derinlemesine ve sistematik bir şekilde temalara ayrılarak düzenlenmiştir. Bunun yanında veri analizi sonucunda ulaşılan bulgular anlaşılabilirliğinin sağlanabilmesi için tablo ve grafiklerle çeşitlenerek sunulmuştur.

Çalışmada ulaşılan ilk sonuç tezlerin yazıldığı yıllara aittir. Öğretmen yetiştirme konusunda ilk lisansüstü tez 1987 yılında yazılmıştır ve özellikle 2015 sonrasında öğretmen yetiştirme konusunda daha fazla lisansüstü tez (toplam tezlerin %59'u, f=40) yazıldığı görülmektedir. Elde edilen bir diğer sonuç da öğretmen yetiştirme temasındaki lisansüstü tezlerin yazıldıkları dillerin 58'inin (%85.30) Türkçe ve 10'unun (%14.70) İngilizce olduğudur. Bu bulgulardan hareketle Türkiye'de yazılan öğretmen yetiştirme temalı tezlerin uluslararası alanyazına katkı sağlanmasında istenen düzeyde olmadığı sonucuna varılabilir. Çalışmada ulaşılan bir başka sonuç ise öğretmen yetiştirme temasındaki lisansüstü tezlerin yazarlarının cinsiyetlerinin eşit olduğu ve 34'er kadın ve erkekten oluştuğudur. Bunun yanında öğretmen yetiştirme temasındaki lisansüstü tezlerin danışmanlarının unvanlarının yarısından fazlasının Prof. Dr. unvanına sahip akademisyenlerden oluştuğu ve geriye kalan kısmının ise Dr. Öğr. Üyesi, Yrd. Doç. Dr. İle Doç. Dr. unvanlarına sahip akademisyenlerden meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada elde edilen bir diğer sonuç ise öğretmen yetiştirme temasında en çok (4'er adet) yüksek lisans tezi yapılan üniversiteler Fırat Üniversitesi ile Orta Doğu Teknik Üniversitesi iken; en çok (4 adet) doktora tezi yapılan üniversitenin Ankara Üniversitesi olduğudur. Diğer taraftan öğretmen yetiştirme temasında 2021 yılına kadar toplamda 47 yüksek lisans ve 21 doktora tezi olmak üzere toplamda 68 lisansüstü tez yapıldığı sonucuna da varılmıştır. Öğretmen yetiştirme temasındaki lisansüstü tezlerde veri elde edilen örneklem gruplarının yarısından fazlasının ikincil veriler ve ilgili alanyazından (f=51, %51) oluştuğu ve ikincil veriler ve ilgili alanyazını üniversite öğrencileri-öğretmen adaylarının (f=20, %20) ve öğretmenlerin (f=13, %13) takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen yetiştirme temasındaki lisansüstü tezlerde en çok tercih edilen veri toplama aracının doküman incelemesi-doküman inceleme formları (f=29, %35.30) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun nedeni öğretmen yetiştirme temasında yazılan lisansüstü tezlerin büyük bölümünün nitel desenler kullanılarak ve ilgili alanyazın taranarak yapılan çalışmalardan meydana gelmesi olabilir. Öğretmen yetiştirme temasındaki lisansüstü tezlerde en çok kullanılan araştırma yönteminin nitel yöntem (f=43, %63.24) ve araştırma deseninin ise doküman analizi (f=27, %39.60) olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmada elde edilen diğer bir sonuca göre ise nitel analiz teknikleri nicel analiz tekniklerinden daha fazla tercih edilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde benzer sonuçlara Bıkmaz, Aksoy, Tatar ve Altınyüzük tarafından 2013, Cameron ve Baker tarafından 2004, Eklund tarafından 2019, Karakoç, Özpolat ve Kara tarafından 2018, Parlar ve Halisdemir tarafından 2020 ile Vaughan ve Burnaford tarafından 2016 yılında yapılan çalışmalarda da ulaşıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda da genel olarak öğretmen yetiştirme temalı tezlerin sayılarının istenilen düzeyde olmadığı, bu tezlerin son yıllarda daha fazla yazıldığı, yazılan tezlerin çoğunluğunun yüksek lisans tezi olduğu, yazarların cinsiyet dağılımlarının birbirine yakın ve danışmanlarının çoğunluğunun Prof. Dr. unvanına sahip akademisyenlerden oluştuğu anlaşılmaktadır. Diğer taraftan bu çalışmada ulaşılan sonuçlar ile alanyazında ilgili diğer çalışmaların sonuçları karşılaştırıldığında; öğretmen yetiştirme temalı tezlerde kullanılan veri toplama araçları, araştırma yöntem-desenleri, veri elde edilen örneklem ve analiz türü açısından da benzerlikler olduğu tespit edilmiştir (Alabaş ve Yılmaz, 2018; Cameron ve Baker, 2004; Eklund, 2019; Karakoç, Özpolat ve Kara, 2018; Parlar ve Halisdemir, 2020; Tatlı ve Adıgüzel, 2012). Diğer bir ifadeyle bu çalışmada ulaşılan sonuçlar ile mevcut yerli ve yabancı alanyazında elde edilen sonuçların uyumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Sonuç olarak bu çalışmada öğretmen yetiştirme temasındaki lisansüstü tezlerin 1987 yılından beri ele alındığı ve Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi'nden ilgili temaya sahip 105 lisansüstü tezin bulunduğu görülmüştür. 35 yıllık bir periyotta öğretmen yetiştirme temasında sadece 105 lisansüstü tezin yazılması bu alandaki tez çalışmasının istenilen düzeyde olmadığını ortaya koymaktadır. Diğer taraftan ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen 68 lisansüstü tez bu çalışmada değerlendirilmiş ve çalışmaların üçte ikisine yakın bir kısmının son yedi yıl içinde yapıldığı anlaşılmıştır. Bunun yanında değerlendirmeye alınan tezlerin %85'inden fazlasının Türkçe dilinde yazılması uluslararası alanyazına katkı sağlanabilmesinde yetersiz kaldığını gösterebilir. Yazar cinsiyetleri değerlendirildiğinde ise eşit sayıda kadın ve erkek araştırmacının öğretmen yetiştirme temasını ele aldığı tespit edilmiştir. Tezler düzeyleri açısından değerlendirildiğinde ise üçte ikisinden fazlasının yüksek lisans tezi olduğu belirlenmiştir. Tez danışmanlarının yarısından fazlasının Prof. Dr. unvanına sahip akademisyenlerden oluştuğu ve veri elde edilen örneklem grubunun ise ikincil veriler ve ilgili alanyazın olduğu görülmüştür. Ele alınan tezlerde en fazla yararlanılan veri toplama aracı ise doküman incelemesi-doküman inceleme formları olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun yanında en çok nitel yöntemlerden doküman analizinin işe koşulduğu ve dolayısıyla nitel analiz tekniklerinin daha fazla tercih edildiği belirlenmiştir. Çalışmada ulaşılan sonuçlardan hareketle çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Bunlar:

1. Öğretmen yetiştirme temasında daha fazla tez çalışması yapılması önerilebilir.
2. Her ne kadar öğretmen yetiştirmenin doktora tezlerinde de ele alındığı görülse de, doktora tezlerindeki ağırlığının artırılması ve bu konuda daha fazla doktora tezi yapılması önerilebilir.
3. Dr. Öğretim Üyesi ve Doçent unvanına sahip akademisyenlerin daha fazla öğretmen yetiştirme temasında lisansüstü tez yönetmesi önerilebilir.
4. Öğretmen yetiştirme temasında daha fazla İngilizce tez yazılması önerilebilir. Böylelikle tezlerin uluslararası etkileri/yararları daha fazla olabilir.
5. Öğretmen yetiştirme temalı lisansüstü tezlerde yararlanılan araştırma yöntem-desen ve analiz tekniklerinin çeşitlendirilmesi (daha fazla nicel-karma yöntem ve analizlerin kullanılması) önerilebilir.
6. Bu çalışmada Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi'ndeki öğretmen yetiştirme temalı tezler incelenmiştir. Bu sebeple benzer şekilde yapılan yerli ve yabancı alanyazında yer alan diğer çalışmaların da incelenmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (2013). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2013*. Pegem Akademi.
- Alabaş, R., ve Yılmaz, İ. (2018). Evaluation of candidate teacher training process from the viewpoint of mentor teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 6(11), 12-26
- Avcı, A. (2014). *Eğitim bilimine giriş*. Elit-Kültür.
- Bıkmaz, F.H., Aksoy, E., Tatar, Ö., ve Altınyüzük, C.A. (2013). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerine ait içerik çözümlemesi (1974-2009). *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 288-303.
- Cameron, M., ve Baker, R. (2004). *Research on initial teacher education in New Zealand: 1993-2004*. New Zealand: New Zealand Council for Educational Research.
- Çam, H. (2018). Yahya Akyüz'ün Türk eğitimi tarihine ilişkin görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 43-51.
- Eklund, G. (2019). Master's thesis as part of research-based teacher education: A finnish case. *Journal of Teacher Education and Educators*, 8(1), 5-20.
- Erdoğan, İ. (1996). İnsan kaynakları kaybı ve insan kaynakları yönetimi. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, 97-103.
- Gibb, A. A. (2007). *Enterprise culture-its meaning and implications for education and training*. The British Library Document Supply Centre.

- Hsieh, H-F., ve Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. DOI: 10.1177/1049732305276687.
<https://mevzuat.sitesi.web.tr/milli-egitim-temel-kanunu/madde/43/> Erişim Tarihi: 23.02.2022.
https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2020_2021.pdf. Erişim Tarihi: 20.02.2022.
<https://www.memurlar.net/haber/877959/81-ilde-80-bin-583-ucretli-ogretmen-gorev-yapiyor.html>. Erişim Tarihi: 18.02.2022.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>. Erişim Tarihi: 23.02.2022.
- Karahan, N. (2008). *Öğretmen yetiştirme düzeni ve Türkiye örneği* (Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, İstanbul.
- Karakoç, B., Özpolat, E.T., ve Kara, K. (2018). Türkiye’de öğretmen yetiştirme konusunda yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (1987-2017). *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(24), 313-333. DOI: 10.29329/mjer.2018.147.17.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Koçer, H.A. (1980). *Eğitim tarihi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Martin, S., ve Cloke, C. (2000). Standards for the Award of Qualified Teacher Status: Reflections on assessment implications. *Assessment ve Evaluation in Higher Education*, 25(2), 183-190.
- Parlar, H., ve Halisdemir, M. (2020). Türkiye’de öğretmen yetiştirme alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi. *Uluslararası toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2674-2696. DOI: 10.26466/opus.596629.
- Tatlı, S. ve Adıgüzel, O.C. (2012). Türkiye’deki lisansüstü karşılaştırmalı eğitim tezlerinin çok boyutlu bir incelemesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 143-150.
- Vaughan, M., ve Burnaford, G. (2016) Action research in graduate teacher education: A review of the literature 2000–2015. *Educational Action Research*, 24(2), 280-299. DOI: 10.1080/09650792.2015.1062408
- Yüksel, S. (2011). *Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme*. (2. Baskı). Pegem Akademi.

Kapsayıcı Eğitim Çerçevesinde Eğitim Kurumlarının Erişilebilirliği: Artvin İli Örneği

Mustafa CEYLAN

Artvin Çoruh Üniversitesi

mceylan@artvin.edu.tr

Özet

Son yıllarda özel gereksinimli bireyler için üzerinde en fazla durulan konulardan biri kapsayıcı eğitimidir. Hiçbir öğrencinin akranlarından ayrılaştırılmadan eğitim alması gerekliliği kapsayıcı eğitimin temelidir. Bu temelin sağlam olarak oluşturulması ise öğrencilerin eğitim aldıkları kurumların herkes için erişilebilir olmasından geçmektedir. Bu çalışmada özel gereksinimli bireylerin eğitim yaşantılarını geçirdikleri mekan olan okulların fiziki erişilebilirlik düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Artvin ilinde yer alan eğitim kurumları çalışma kapsamında incelenmiştir. İncelemeler araştırmacı tarafından yapılmış ve uzman görüşü alınarak oluşturulan bir değerlendirme formu kullanılmıştır. Çalışmada betimsel tarama yöntemi kullanılmış ve bulgular betimsel analiz yolu ile sunulmuştur. Çalışma sonucunda erişilebilirliğin en fazla sağlandığı okul türleri lise ve ortaokullar olurken; okulların fiziki özelliklerinden okul girişlerinin, koridorların ve korkulukların erişilebilirliğe en fazla katkı sağlayan; rampa, asansör ve yemekhanelerin ise erişilebilirliğe en uzak olan unsurlar olduğu görülmüştür. Kapsayıcı eğitiminin tüm okulların öğrencilerin tamamı için erişilebilir olması gerektiği ilkesi göz önünde bulundurulduğunda araştırmacının yürütüldüğü örneklem için bunu söylemek mümkün değildir. Eğitim kurumlarının bağlı olduğu MEB tarafından erişilebilirlik standartlarının belirlenmesi ve özel gereksinimli bireylerin eğitim aldığı tüm okullarda erişilebilirlik çalışmalarının yürütülmesi kapsayıcı eğitimin geleceği için büyük önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Erişilebilirlik, Fiziki erişilebilirlik, Kapsayıcı eğitim, Özel gereksinimli birey

Accessibility of Educational Institutions in Inclusive Education Framework: Artvin Province Example

Abstract

One of the most emphasized issues for individuals with special needs in recent years is inclusive education. The necessity for any student to receive education without being separated from their peers is the basis of inclusive education. The establishment of this foundation is based on the fact that the institutions where students receive education are accessible to everyone. In this study, it is aimed to examine the physical accessibility levels of schools, which are the places where individuals with special needs spend their educational life. For this purpose, educational institutions in Artvin province were examined within the scope of the study. The examinations were made by the researcher and an evaluation form formed by taking expert opinion was used. The descriptive survey method was used in the study and the findings were presented through descriptive analysis. As a result of the study, the school types with the highest accessibility were high school and secondary schools; School entrances, corridors and railings, which are the physical features of schools, contribute the most to accessibility; ramps, elevators and dining halls were found to be the furthest from accessibility. Considering the principle that inclusive education should be accessible to all students in all schools, this cannot be said for the sample in which the research was conducted. It is of great importance for the future of inclusive education to determine accessibility standards by the Ministry of Education, to which educational institutions are affiliated, and to carry out accessibility studies in all schools where individuals with special needs inclusive education.

Keywords: Accessibility, Physical accessibility, Inclusive education, Individuals with special needs

Giriş

Kapsayıcı eğitim 1970'li yıllardan itibaren tartışmalarda sıklıkla gündeme gelmeye başlayan ve genellikle insan hakları kapsamında gelişen bir kavramdır. İlk gündeme geldiği yıllarda daha çok özel eğitim gereksinimi olan çocukların eğitim haklarından yararlanmalarına ve eğitim

süreçlerine dâhil edilmelerine yönelik bir kavram olarak kullanılmıştır (Whitburn ve Plows, 2017). Ancak 1990'lı yıllardan itibaren değişen toplumsal ihtiyaçlar ve gelişen insani duyarlılıklar nedeniyle, çeşitli özelliklerinden dolayı eğitim süreçlerinden dışlanan ya da ayrımcılığa uğrayan tüm çocukların kapsayıcı eğitim kavramına giderek artan şekilde dâhil edildiği görülmektedir (Ferguson, 2008; Slee, 2019; Whitburn ve Plows, 2017). Nitekim günümüzde özellikle 20. Milli Eğitim Şurasında kapsayıcı eğitim kavramını sadece özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere indirgememekte, daha geniş anlamıyla kullanmaktadır. Buna göre kapsayıcı eğitim yoksul, farklı etnik ve kültürel yapıya sahip, kırsal bölgede yaşayan ve mülteci çocukları gibi akranlarıyla kıyaslandığında sistematik bir şekilde yeterli eğitimi alamayan birçok grubu da eğitime dâhil etmeye odaklanarak eğitimde sosyal adalet, eşitlik, farklılıklara saygı ve hoşgörü değerlerine vurgu yapan bir kavramdır (MEB, 2022; Öztürk vd., 2017).

2015 yılında toplanan Birleşmiş Milletler Genel kurulunun gündemlerinden biri sürdürülebilir bir gelecektir. Sürdürülebilir geleceğin kaynağı da kaliteli ve kapsayıcı eğitimin oluşturmasıdır. UNESCO (2009) kapsayıcı eğitimi, farklılığı ve çeşitliliği önemseyen, kabul eden, insan haklarını, sosyal adaleti ve eşitliği, aynı zamanda engellilere yönelik sosyal modelleri dikkate alan çok yönlü bir kavram olarak tanımlamıştır. Kapsayıcı eğitimin en önemli basamağı tüm öğrencilerin kendileri için gerekli olan hizmetlere erişimlerinin sağlanmasıdır. Erişim kavramı da Florian (2008) tarafından toplumsal yaşamın her alanında engellilerin de yer alması, tedavi eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerinden faydalanması, üretime katılması, sosyal kültürel ve sportif faaliyetlere katılması mekânların ve ulaşım sistemlerinin erişilebilir ve kullanışlı olarak düzenlenmesi olarak tanımlanmıştır. Bu nedenle fiziksel çevre ve ulaşım sistemleri; planlama ve tasarım aşamasından itibaren, engellilerin kullanım ve erişebilirlik gereksinimlerini karşılayabilecek biçimde düzenlenmelidir. Bu düzenlemelerin ilk basamağını da çocukların vakitlerinin büyük kısmını ayırdıkları okullar almaktadır.

Toplumsal yaşamın temellerinin atıldığı okulların tüm öğrenciler için tasarlanması gerekmektedir. Herkes için tasarım yaklaşımı, özel gereksinimli bireyler de dahil olmak üzere, tüm kullanıcı gruplarının mekânsal, sosyal ve bireysel ihtiyaçlarına cevap verecek mekânlar oluşturmayı hedeflemektedir (Mishchenko, 2014: 110). MEB 2013 yılında yürüttüğü “Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi” kapsamında “Engelsiz Okul Modeli” adı altında okulların kendilerini standartlarını iyileştirmelerine olanak sağlayacak bir kılavuz hazırlamıştır. Hazırlanan klavuzda TSE standartları göz önünde bulundurularak özel gereksinimli bireylerin okul binalarına girişleri, bina içerisinde dolaşabilmeleri, okulun sunduğu hizmetlerden

(kütüphane, kantin, yemekhane, spor salonu, wc vb.) faydalanabilmeleri ve akranlarından ayrıştırılmadan eğitim alabilmelerini sağlamak amaçlanmaktadır.

Özel gereksinimli öğrencilerin vakitlerinin büyük bir kısmını geçirdikleri eğitim kurumlarının başta onlar olmak üzere tüm öğrencileri kapsamı son derece önemlidir. MEB bunun önemini hem 2013 yılında oluşturulan “Engelsiz Okul Modelinde” hem de 2022 yılında “20. Milli Eğitim Şurasında” belirtmiştir. Bu çalışmanın amacı da özel gereksinimli öğrencilerin devam ettikleri eğitim kurumlarının erişilebilirlik açısından değerlendirilmesidir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim aldıkları kurumların erişilebilirlik açısından incelendiği bu çalışma tarama modeli ile yürütülmüştür. Tarama modeli, mevcuttaki durumun değerlendirildiği anki halini ortaya koyan bir modeldir (Büyüköztürk ve diğ. 2018).

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın yürütüldüğü il merkezinde 9 lise, 5 ortaokul, 6 ilkokul, 5 anaokulu ve yalnızca özel gereksinimli öğrencilerin eğitim aldığı 3 eğitim uygulama okulu ve 1 özel eğitim anaokulu yer almaktadır. Rehberlik araştırma merkezinden alınan bilgiler doğrultusunda tüm okullarda özel gereksinimli öğrencilerin olduğu bilinmektedir. Bu nedenle çalışmada il merkezinde yer alan tüm eğitim kurumları incelenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışma verilerinin toplanmasında YÖK’ün üniversitelerde erişilebilirliği ölçmede kullandığı formdan yararlanılmıştır. Form üzerinde düzeltmeler yapılmış ve ardından bir özel eğitim uzmanı ve bir inşaat mühendisinden uzman görüşü alınarak forma son hali verilmiştir. Son hali verilen form; yönlendirici levha ve işaretler, merdivenler, rampalar asansörler, tırabzan ve tutamaklar, girişler, acil çıkışlar, geçit ve koridorlar, kapılar, pencereler, odalar, tuvaletler ve yemekhane/kantin olmak üzere 13 alt boyut ve 62 maddeden oluşmaktadır. Formun son halinde istenilen ölçütlerin karşılanması durumunda maddelerin yanında yer alan kısma “Evet”, karşılanmaması durumunda ise “Hayır” yazılması gerekmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler araştırmacı tarafından tüm kurumlar ziyaret edilerek toplanmış ve yaklaşık 3 hafta sürmüştür. Toplanan verilerin analizinde betimsel istatistikler yapılmıştır. 13 alt boyuta ilişkin istenilen ölçütlerin karşılanıp karşılanmadığının okul türüne göre dağılımına bakılmıştır.

Bulgular

Eğitim kurumlarının erişilebilirliklerinin incelendiği bu çalışmanın bulguları Tablo 1’de yer almaktadır. Çalışma bulgularına okul türlerinin puan ortalamalarına göre bakıldığında; en yüksek puanı sırasıyla lise (%67) düzeyindeki okullar, daha sonra ortaokul (%65), özel eğitim okulları (%62,9), anaokulları (%56) ve ilkokullar (%55) gelmektedir. Yaşları küçük olan öğrencilerin daha fazla desteğe gereksinim duydukları göz önünde bulundurulduğunda bu sıralamanın tam tersinin olması gerektiği düşünülmektedir.

Tablo 1

Okul Türüne ve Erişilebilirliğe Göre Formdan Alınan Puanlar

Maddeler	Lise	Ortaokul	İlkokul	Özel Eğitim Okulu	Ana Okulu	Toplam
İşaretler	3,6	4,6	4,3	6	2,4	20,9
Merdivenler	3,5	4	1,4	3	3,8	15,7
Rampalar	0,2	0	0	5	0	5,2
Asansörler	1,7	2,2	0	0	0	3,9
Korkuluklar	5,3	4,8	5,2	6	5,6	26,9
Girişler	6	6,4	5,8	3	6,4	27,6
Acil Çıkışlar	1,5	1,8	0	1	0	4,3
Koridorlar	4	4	3,3	4	3,8	19,1
Kapılar	3,3	3	3,6	2	3,4	15,3
Pencereler	3,6	2,6	3,3	2	3,2	14,7
Odalar	3,7	2,6	4	4	2,8	17,1
Tuvaletler	4,2	4	3,3	3	3	17,5
Yemekhane/ Kantin	0,7	0,4	0,3	0	0,4	1,8
Toplam	41,4	40,4	34,5	39	34,8	190

Erişilebilirlik formunda yer alan maddelere bakıldığında okul girişlerinin (%95), korkulukların (%92), ve koridorların (%72) istenilen düzeye en yakın seviyede oldukları ardından sırasıyla uyarıcı işaretlerin (%65), tuvaletlerin (%60), sınıfların (%58), merdivenlerin (%54), kapıların (%52), pencerelerin (%50), rampaların (%17), acil çıkışların (%14), asansörlerin (%13) ve yemekhanelerin (%6) yer aldığı görülmektedir. Bulgulara bakıldığında özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla birlikte eğitim almalarına olanak sağlayan uyarlamaların yeterince yapılmadığı görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmada okul türlerine göre erişilebilirlik puanları incelendiğinde beklenen sonuçların tam tersi görülmektedir. Yani aslında yapısı gereği küçük yaş grubunda yer alan özel gereksinimli öğrencilerin kendilerinden daha büyük yaşlardaki öğrencilere göre daha fazla düzenlemeye ihtiyacı varken araştırma bulguları okul seviyesinin artıkça erişilebilirliğe ilişkin daha fazla düzenlemeye yer verildiği yönündedir. Yavuz (2019), 25 eğitim kurumunu incelediği çalışmasında binaların erişilebilirlik formlarının oluşturulmasında orta yaş ve yetişkin insan ölçütlerinin kullanıldığını bundan dolayı küçük yaş çocuklarının buldukları okulların formlardan daha düşük puanlar aldıklarını belirtmiştir. Çok sık rastlanılan bir diğer durumda okullarda yer alan tuvaletlerin ölçülerinin küçük yaş grubundan ziyade lise ve üzerindeki öğrencilerin fiziksel yapıları için uygun olmasıdır (Çınarlı, 2008).

Hilmioğlu ve Seçer Karıptaş (2022), üniversitelerin erişilebilirliğini değerlendirdikleri çalışmalarında yapılan düzenlemelerin yetişkin bireyler için uygun ve incelenen mekanların özel gereksinimli bireyler için erişilebilir olduğunu belirtmişlerdir. Kaplan ve Aksoy (2019), 13 rehabilitasyon merkezinin fiziksel özelliklerini erişilebilirlik açısından incelemişler. Her yaş grubundan öğrencilerin yer aldığı rehabilitasyon merkezlerinin istenilen ölçütleri karşılama oranının %50 ile %80 aralığında değiştiğini vurgulamışlardır. Her ne kadar yaş aralığı belirtilmemiş olsa da bu çalışmada yer alan binalardaki öğrencilerin tamamının ilave eğitim aldıkları kurumlar olan rehabilitasyon merkezlerinin erişilebilirlikleri kıyaslanabilir. Bu çalışmada okulların erişilebilirlik formundaki ölçütlerin %55 ile %67 aralığında karşılandığı bulunmuştur. İstenilen ölçütlerin karşılanma oranı aynı olmasa da iki çalışmanın bulguları birbirine yakındır.

Barrett ve arkadaşları (2019), tüm öğrenciler için okulların fiziksel özelliklerinin ve okul ikliminin öğrenmeyi etkilediğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada okulların, uyarıcı levha, merdiven, asansör, rampa, korkuluk, bina girişleri, acil çıkışlar, kapılar, pencereler, tuvaletler ve yemekhane/kantinler gibi fiziksel özellikleri özel gereksinimli bireylerin okula erişimleri açısından değerlendirilmiştir. Okullara erişilebilirliğin ilk adımı olan okul girişlerinin ve acil çıkışların önemi son derece fazladır. Okula girerken sorun yaşayan öğrencilerin okula karşı ön yargı duymaları muhtemeldir. Çeşitli çalışmalarda özellikle bahçelere açılan giriş çıkışların erişilebilir olmasının okula aidiyet duygusunun artmasına katkı sunduğu belirtilmektedir (Afacan, 2015).

Okula girişlerin ardından sınıflara ulaşmak için geçilmesi gereken yerler bulunmaktadır. Bunlar merdivenler, koridorlar, rampalar, asansörler ve bunların kullanımında işe koşulan

uyarıcı levhalardır. Bu çalışmada asansör yalnızca üç okulda yer almaktadır, ayrıca asansör bulunan okulların özel eğitimi okulu olmaması dikkat çeken bir diğer bulgudur. Erişilebilirlikte asansörler ve rampalar öğrencilerin en büyük yardımcılarıdır (Kaplan ve Aksoy, 2019). Alanyazına bakıldığında özel gereksinimli bireylerin hem devlet kurumlarında hem de özel kurumlarda özellikle katlar arası ulaşımda rampa ve asansör yetersizliğinden dolayı sorun yaşadıklarını belirten çalışmalar görülmektedir (Mamatoğlu, 2015; Kaplan ve Aksoy, 2019; Yıldırım ve diğ., 2016). Bu çalışma kapsamında okul içerisinde dolaşımı sağlayan koridorların veri toplamada kullanılan forma göre uygun olduğu görülmektedir. Evrensel tasarım ilkelerinde koridorların iki tekerlekli sandalyenin yan yana geçebileceği şekilde tasarlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Kaplan ve Aksoy, 2009). Bir diğer unsur olan uyarıcı levhalarında özellikle görme yetersizliği olan öğrenciler için hayat kurtarıcı olduğu bilinmektedir. Onların içerisinde buldukları mekanı haritalayabilmelerinde uyarıcı levhalar büyük rol oynamaktadır (Belir, 2012).

Özel gereksinimli öğrencilerin okul sınırları içerisinde en fazla vakit geçirdikleri yerin sınıflar olduğu düşünüldüğünde erişilebilirlik çalışmalarına sınıflarda daha fazla yer verilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada sınıflarla erişilebilirlik çalışmalarının yürütüldüğü ancak ilk sıralarda yer almadığı görülmektedir. Ek olarak yürütülen çalışmaların büyük kısmının özel eğitim okullarında olması özel gereksinimli öğrenciler açısından sevindirici bir haber olsa da normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortamı paylaşan öğrenciler için üzücü ve kapsayıcı eğitimin ilkelerine ters düşen bir durumdur. Kaplan ve Aksoy (2019) özel gereksinimli bireylerin eğitim aldıkları kurumlardan olan rehabilitasyon merkezlerini inceledikleri çalışmalarında kurumların en fazla puanı alan boyut olduklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmada da sınıfların puanı değerlendirme yapılan bölümlerin pek çoğundan yüksektir.

Okul içerisinde öğrencilerin ortak olarak kullandıkları alanlardan diğerleri de tuvaletler ve yemekhane/kantinlerdir. Çalışma bulgularına bakıldığında tuvaletlerin erişilebilirlik açısından çalışma yapılan alanlardan olduğu görülürken yemekhane/kantinlere ilişkin neredeyse hiç çalışma yapılmadığı görülmektedir. Muğan (2015) çalışmasında tüm kamu ve özel kuruluşların tuvaletlerinin özel gereksinimli bireylerin kullanımına elverişli hale getirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Yine Ergün Tuna (2018) okullarda yer alan tuvaletlerin öğrencilerin psikolojik durumlarını etkilediklerini, kendilerine yetememelerini düşündürten erişilebilir olmayan tuvaletlerin okul katılım oranını azaltabileceğini belirtmiştir. Bunlar göz önünde bulundurulduğunda tuvaletlere verilen önemin artırılması gerektiği düşünülmektedir. İlaveten hem öğrencilerin bağımsız olarak beslenme ihtiyaçlarını giderebilmeleri hem

akranlarıyla sosyalleşme imkanı sunulması için erişilebilir alanların oluşturulması büyük önem arz etmektedir.

Özetlenecek olursa özel gereksinimli öğrencilerin eğitim aldıkları kurumların erişilebilirliğinin kapsayıcı eğitim çerçevesinde incelendiği bu çalışmada; en çok düzenlemenin okul türüne göre lise ve ortaokul seviyesinde olduğu, gelişimin olağan akışı göz önünde bulundurulduğunda en fazla düzenlemenin okul öncesi ve ilkokullarda olması gerektiği düşünülmektedir. Eğitim kurumlarının fiziksel özelliklerine bakıldığında ise; değerlendirilen tüm alanlarda erişilebilirlik çalışmalarının yapılmış olduğu ancak özellikle yemekhane/kantin, asansör ve rampa gibi boyutlarda çalışmaların istenilen düzeyin çok altında kaldığı görülmektedir. Kapsayıcı eğitimin gereklilikleri ve MEB'in almış olduğu kararlar düşünüldüğünde özel gereksinimli öğrencilerin eğitim aldıkları tüm seviyedeki okulların erişilebilirlik açısından incelenmesi ve gerekli düzenlemelerin vakit kaybetmeden yapılması gerekmektedir.

Kaynakça

- Afacan, Y. (2015). Yaşanabilir kentsel mekanlar için erişilebilirliğin önemi: Çukurambar kentsel dönüşüm örneği. *TMMOB Mimarlar Odası Ankara Şubesi, Dosya 36: Mekanlarda erişilebilirlik, kullanılabilirlik ve yaşanabilirlik*, 3, 20-27.
- Barrett, P., Treves, A., Shmis, T., Ambasz, D., ve Ustinova, M. (2019). *The Impact of School Infrastructure on Learning: A Synthesis of the Evidence*. Washington, DC: The World Bank.
- Belir, Ö. (2012). *Görme Engellilerin Mekan Okumasına Etki Eden Parametrelerin Saptanması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., ve Karadeniz, Ş., Demirel F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çınarlı, S. (2008). *Kamu Hizmetlerinin Yürütülmesinde Engelli Hakları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ergün Tuna, B. (2018). *İlkokulların Sirkülasyon Alanları Ve Engelli Tuvaletlerinde Fiziksel Engellilere Yönelik Erişilebilirlik Analizi: Trabzon İli Örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109-120.
- Florian, L. (2008). Inclusion: Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208.

- Hilmioğlu, Ö. Ü. S. ve Kariptaş, F. S. (2022). Erişilebilir Üniversite Kavramı Üzerine Bir İnceleme: Üniversite Mekanlarının Erişilebilirlik ve Evrensel Tasarım Yönünden Değerlendirilmesi. *Online Journal of Art and Design*, 10(2).
- Kaplan, G. ve Aksoy, V. (2019). Özel eğitim kurumlarının fiziksel koşullarının evrensel tasarım ilkeleri doğrultusunda incelenmesi: Eskişehir örneği. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(2), 169-186.
- Mamatoğlu, N. (2015). Türkiyede engelliler için erişilebilirlik uygulamaları algısı. *TMMOB Mimarlar Odası Ankara Şubesi, Dosya 36: Mekanlarda erişilebilirlik, kullanılabilirlik ve yaşanabilirlik*, 6-14.
- MEB (2013). *Türkiye' de Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi: Engelsiz Okul Modeli*.
https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/04115200_engelsizokulmodeliyolharitas.pdf adresinden alınmıştır.
- MEB. (2022). 20. Eğitim Şurası Kararları.
https://cdn.eba.gov.tr/icerik/2022/03/Guncel_Egitim_Politikalari_ve_20_Milli_Egitim_Surasi_Tavsiye_Kararlari.pdf adresinden erişildi.
- Muğan, G. (2015). Alışveriş merkezi (AVM) tasarımlarında erişilebilir, kullanılabilir ve yaşanabilir tasarım yaklaşımları. *TMMOB Mimarlar Odası Ankara Şubesi, Dosya 36: Mekanlarda erişilebilirlik, kullanılabilirlik ve yaşanabilirlik*, 43-53.
- Öztürk, M., Tepetaş Cengiz, G. Ş., Köksal, H. ve İrez, S. (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı* (S. Aytekin, Ed.). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Plows, V., ve Whitburn, B. (Eds.). (2017). *Inclusive education: Making sense of everyday practice*. Springer.
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909-922. doi:10.1080/13603116.2019.1602366
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> adresinden erişildi.
- Whitburn, B. ve Plows, V. (2017). Inclusive education: Making sense of everyday practice. B. Whitburn ve V. Plows (Ed.), *Inclusive education: Making sense of everyday practice* içinde (s. 3-11) Rotterdam: Sense Publishers.
- Yavuz, H. (2019). *Eğitim yapılarının erişilebilirlik kapsamında değerlendirilmesi: Sakarya ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, H., Açak, M. ve Düz, S. (2016). Kamu ve özel sektörde hizmet veren kurum ve kuruluş binalarının engelli bireylere uygunluğunun incelenmesi (Elazığ il örneği). *Birey ve Toplum*, 6(12), 179-202.

Suriyeli Çocukların Ebeveynlerinin Gözünden Okul Öncesi Eğitim

(Sorumlu Yazar) Mustafa BOZKURT

Milli Eğitim Bakanlığı

mustafabozkurt4301@gmail.com

SibelSÖNMEZ

Ege Üniversitesi

Sibel BOZKURT

Milli Eğitim Bakanlığı

Özet

Problem Durumu ve Amaç: Son yıllarda Orta Doğu ülkelerinde yaşanan iç karışıklılarla birlikte özellikle sınır komşumuz olan Suriye'den kitlesel göçler gerçekleşmiştir. Ülkemizde bulunan sığınmacıların çocuklarının da eğitime ve sosyal yaşama katılmaları, gelişimlerinin desteklenmesi ve yaşadıkları ülkenin kültürüne uyum süreçleri erken çocukluk döneminde daha kolay gerçekleşmektedir. Bu açıdan yapılan araştırmada ülkemizdeki geçici koruma statüsünde bulunan mülteci öğrencilerin ebeveynlerinin okul öncesi eğitime bakış açıları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Yöntem: 2021- 2022 eğitim yılında Mersin ili Tarsus ilçesindeki üç devlet bağımsız anaokulunda 17 kadın, 5 erkek olmak üzere toplam 22 Suriyeli veli ile yapılan araştırmada, nitel araştırma desenlerinden görüşme tekniği ile kullanılmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar: Sonuç olarak geçici koruma statüsündeki Suriyeli ebeveynlerin okul öncesi eğitim hakkında temel bilgilerinin olmadığı, okulu daha çok güvenli ve temiz bir ortam ve de çocukların dil öğrenme ve sosyalleşme yeri olarak algıladıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, Sığınmacı aileler, Mültecilerin eğitim sorunları, Çocuk gelişimi, Aile katılımı

Pre-school Education Through The Perspective of Parents of Syrian Children

Abstract

Problem Statement and Purpose: In recent years, with the internal turmoil in the Middle East countries, mass migrations have taken place especially from Syria, which is our border neighbor. The children of asylum seekers in our country are also easier to participate in education and social life, support their development and adapt to the culture of their country in early childhood. In this respect, the research has been conducted to show the perspective of the parents of refugee students who have been granted temporary protection status in our country on preschool education.

Method: In the research conducted with a total of 22 Syrian parents, 17 women and 5 men, in three state independent kindergartens in Tarsus district of Mersin province in the 2021-2022 academic year, qualitative research designs were used with interview technique.

Findind and Result: As a result, it was seen that Syrian parents with temporary protection status did not have basic information about pre-school education and perceived school as a safe and clean environment and a place for children to learn and socialize their language.

Keywords: Pre-School education, Refugee families, Refugee education issues, Child development, Family participation

Giriş

İnsanlar farklı sebeplerle ülkelerinden ayrılmak durumunda kalabilmektedir. Bu insanların bir kısmı daha iyi yaşam şartları kazanmak için farklı ülkelere göç ederken, bazıları da tabii afetler, terör, savaş gibi nedenlerden dolayı göç etmek zorunda kalmaktadırlar. Suriye’de yaşanan iç savaş da böyle bir zorunluluğu doğurmuştur. İnsanların zorunluluktan veya kendi istekleri ile ülkelerinden ayrılmaları evrensel olarak mülteciliği önemli bir sorun haline getirmiştir. Suriyeli mültecilerle ilgili olarak, İnsan Hakları İzleme Örgütü (2015), ülkelerinden göç etmek zorunda kalan çok sayıda Suriyeli çocuğun sosyoekonomik durumları, dil ve kültürel farklılıklar gibi nedenlerden dolayı göç ettikleri ülkelerde gelişimlerini ve eğitimlerini destekleyecek hizmetlere ulaşmalarının zor olduğunu belirtmektedir. Bundan ötürü Suriyeli mültecilerin yoğun olarak göç ettiği ülkelerde eğitim ve sosyal destek hizmetlerinden faydalanmalarının sağlanması için ulusal stratejilerinin geliştirilmesi önem kazanmaktadır(Karlı Çalamak ve Erdemir, 2019). Taylor ve Sidhu (2012) okulların, mülteci çocukların aidiyet duygularının gelişiminde ve yeni yerleştikleri ülkeye uyum sağlamalarında aktif rol oynadığını belirtmektedir. Yoğun olarak Suriye’ den göç alan ülkeler arasında yer alan ülkemizde de bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığının yayınlamış olduğu 2014/21 nolu genelge ile Geçici Koruma altında bulunan Suriyeli çocuklar ve diğer bütün yabancı uyruklu çocukların devlet okullarına kayıt yaptırılmaları mümkün hale getirilmiştir(MEB, 2014).Ancak bu çocukların okula ulaşımalarında bazı sorunlar olduğu da ifade edilmektedir. Karlı Çalamak ve Erdemir (2019), ekonomik sıkıntılar, kalabalık aile nüfusu, ebeveynlerin eğitim durumu ve okullarda ana dilde eğitim yapılamamasının geçici koruma altındaki mülteci çocukların eğitime ulaşmasını zorlaştıran faktörlerden olduğunu ifade etmektedir(Karlı Çalamak ve Erdemir, 2019).Uzun (2016) ise geçici koruma altında bulunan mülteci öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin görüşlerini incelediği çalışmasında, eğitim imkânlarına ulaşabilen mülteci çocukların Türkçe bilmemeleri nedeniyle ciddi sorunlar yaşadıklarını ve öğretmenlerin çocuklarla iletişime geçemedikleri gibi çocukların akranları ile de iletişimlerinin sınırlı olduğunu, sınıfta yalnız kaldıklarını belirtmiştir. Mülteci çocukların ebeveynleri ile ilgili yapılan çalışmalarda ise yaşanan tüm zorluklara rağmen ebeveynlerin çocuklarının gelişim ve eğitimleri için çaba sarf ettikleri görülmektedir. Örneğin, Hsin (2011) Tayvan’da Vietnamlı göçmen anneler ile yaptığı çalışmasında, annelerin çocuklarının eğitimleri ve gelişimlerini önemsediklerini ve bu konuda aktif şekilde sosyal ağlar kurup çeşitli metotlar geliştirerek çocuklarına evde destek olmaya çalıştıklarını raporlamıştır. Benzer şekilde Chung’un (2013) Amerika Birleşik Devletleri’ne yerleşen Koreli anneler ile yaptığı çalışmasında annelerin yeni

yaşadıkları ülkede ebeveyn olarak okul etkinliklerine katılım konusunda yaratıcı ve aktif eylemler gerçekleştirdiklerini belirtmiştir. Her ne kadar ülkemizde bulunan sığınmacılar zorunlu göçle gelmiş olsalar da özellikle ülkemizde çocuk sahibi olmaları onların bu çocuklarının eğitime ve sosyal yaşama katılmaları, gelişimlerinin desteklenmesi konusu önem arz etmektedir. Bu bağlamda yapılan araştırmada ülkemizdeki geçici koruma statüsünde bulunan mülteci öğrencilerin ebeveynlerinin okul öncesi eğitime bakış açıları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Yöntem

2021- 2022 eğitim yılında Mersin ili Tarsus ilçesindeki üç devlet bağımsız anaokulunda 17 kadın, 5 erkek olmak üzere toplam 22 Suriyeli veli ile yapılan araştırmada, nitel araştırma desenlerinden görüşme tekniği ile kullanılmıştır. Bir soru veya bir araştırma konusu hakkında derinlemesine bilgi edinilmesini sağlayan görüşme tekniğinde görüşme esnasındaki durumların birbiriyle ilişkilerinin nasıl olduğuna, çelişiklere ve tutarlılıklara bakılır (Büyüköztürk vd., 2021: 158). Bu bağlamda araştırmada veriler araştırmacılar tarafından ilgili alan yazın taranarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır.

Çalışma Grubu ve Verilerin Analizi

Çalışmada amaca dayalı/kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinin ve tekniklerinin kullanıldığı araştırmalarda araştırma genellikle küçük bir örneklem üzerinde gerçekleştirilir. Örneklem amaçlı bir biçimde seçilmiş bir kişi de olabilir (Patton, 1990:169). Buna benzer durumlarda elde edilen sonuçların evrene genellenmesi gibi bir durum bahsedilemeyeceği için, örneklem seçiminde istatistiksel temsil yerine örneklemin daha bütünsel ve derinlemesine anlaşılmasına ilişkin eğilim söz konusudur. Lincoln ve Guba (1985:233), örneklemin sayısına ilişkin, yapılan görüşmelerden bilgi elde edilmeye başlandığında örneklemin tamamlandığını belirtmektedirler. Benzer şekilde Patton (1990:169) amaçlı olarak seçilen örnekleme, çalışılan konu ile ilgili olarak daha fazla bilgi sunacak kişileri seçmenin temel amaç olduğunu ve sayı konusunda esnek olunabileceğini belirtmektedir. Bu doğrultuda Mersin Tarsus ilçesinde bulunan ve Suriyeli sığınmacıların yoğunlukta olduğu üç okulun velileri araştırmaya davet edilmiştir. Bu okullarda kayıtlı (106 öğrenci) Suriyeli öğrencilerden okula devam eden 87 öğrencinin velisinden çalışmaya katılmayı kabul eden 22 veli ile görüşülmüştür. Bu velilerin araştırma kapsamında yer alan çocukları sığınma sonrası ülkemizde doğmuşlardır. Dil sorunu yaşayan veliler için okullarda yer alan bir tercüman kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında toplanan veriler “İçerik Analizi” yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, yazılı ve sözel verilere, sonradan istatistik işlemlerin yapılmasını ve çeşitli olgu, kavram, durum, özellik veya değişken hakkında önemli bilgiler edinmeyi amaçlar (Tavşancıl, Aslan, 2001: 21). İçerik analizi var olan durumu var olduğu şekli ile açığa çıkararak sosyal gerçeğe ulaşmayı amaçlamaktadır(Tavşancıl, Aslan, 2001: 21).Sözel olmayan dokümanı nicel verilere dönüştürmek, içerik analizinin temel hedefidir. İçerik analizi; kontrollü yorum yapma, objektif ve nicel yollardan betimleme, metodolojik araç ve teknikler bütünü, önceden belirlenmiş ölçütlere göre inceleme, anlam çıkarma, açık talimatlara göre nicelleştirme işlemi, niteli nicele dönüştüren bir işlem, kavramların ölçülmesi ve belirli bir anlam çıkarılması için kategorilere ayrılması olarak ifade edilmektedir. (Tavşancıl, Aslan, 2001: 21-22).Ses kaydına alınan görüşmeler, soru soru dinlenip deşifre edilerek incelenmiş, çözümlenmiş ve güvenilir veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Katılımcılar cinsiyet değişkenine göre K1,K2,K3....., E1,E2,E3.....şeklinde kodlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırma problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. İlk bölümde katılımcıların tanımlayıcı bilgilerine yer verilirken (Tablo1.,2.,3.,4., ve Tablo 5.), ikinci bölümde Suriyeli ebeveynler ile yapılan görüşmelerin analizi sonucunda ortaya çıkan temalara yer verilmiştir. Bu temalar tablolarda sunulmuş ve doğrudan alıntılar ile açıklanmaya çalışılmıştır.

Tablo 1

Katılımcıların Özelliklerine Göre Dağılımı

Katılımcı	Sayı	Yaş Ortalaması	% Toplam
Anne	17	29.8	77.3 %
Baba	5	31.2	22.7 %

Tablo 1. ‘ e göre araştırmaya katılan 22 ebeveynin 17’ si kadın 5’ i erkektir. Katılımcıların çocuklara yakınlık derecelerinde ise 17 katılımcının anne 5 katılımcının ise baba olduğu ve Geçici Koruma Statüsündeki Suriyeli kadın ebeveynlerin yaş ortalamalarının 29.8, erkek ebeveynlerin yaş ortalamalarının ise 31.2 olduğu görülmektedir.

Tablo 2*Katılımcıların Eğitim Durumu*

Eğitim Durumu	Sayı	% Toplam
Ortaokul	13	59.1 %
Okula Gitmeyen	1	4.5 %
İlkokul	3	13.6 %
Lise	3	13.6 %
Lisans	2	9.1 %

Tablo 2.' ye bakıldığında araştırmaya katılan Geçici Koruma Statüsündeki Suriyeli ebeveynlerin % 4.5' inin hiç okula girmediği, %13.6' sının ilkokul %59.1' inin ortaokul, %13.6' sının lise %9.1' inin ise lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 3*Katılımcıların Anadili*

Dil	Sayı	%Toplam
Arapça	18	81.8 %
Kürtçe	4	18.2 %

Tablo 3.' e göre araştırmaya katılan Geçici Koruma Statüsündeki Suriyeli ebeveynlerin %81.8' inin anadilinin Arapça, %18.2' sinin ise anadilinin Kürtçe olduğu görülmektedir.

Tablo 4*Katılımcıların Türkçeyi Bilme ve Türkçeyi Nasıl Öğrendiklerine Göre Dağılımı*

Türkçeyi Nasıl Öğrendikleri	N
Tarla ve İş Yeri	8
Komşular	9
Halk Eğitim Merkezleri	4
Bilmiyor	1

Tablo 4.' e göre araştırmaya katılan Geçici Koruma Statüsündeki Suriyeli ebeveynlerin 9' unun çadır kentte yaşadığı, 13' ünün ise şehir içinde yaşadığı görülmektedir. Çadır kentte yaşayan katılımcılardan 8' inin Türkçeyi tarlada çalışırken ve işyerinde öğrendiği, 1' inin ise hiç Türkçe öğrenmediği görülürken, Şehir içinde yaşayanların (13) ise Türkçeyi iş yerlerinde, komşularından ve Halk Eğitim Merkezlerinde açılan kurslardan öğrendikleri görülmektedir.

Tablo 5*Okul Öncesi Eğitim Nedir?*

Temalar	Kodlar	Katılımcı İfade Sayısı
Temiz Ortam	Temizlik Biz çadırlarda yaşıyoruz sefillik çekiyoruz. Çocuklar için temiz ve güzel yer. Her şey temiz çocuğuma okul çok iyi geliyor.	6
İlkokula Hazırlık	İlkokula hazırlık için çok önemli..... Bilgi için anasınıfı önemli renkler isimler her şey öğreniyor. Okuma yazma öğrenmek için önemli. Okuma yazmaya başlamak için anasınıfına gelmesi lazım çocukların.	4
Bakım Yeri	Daha iyi bakım..... İşe gittiğimizde bırakacak yer	6
Türkçe Öğrenme Türkçeyi öğrenme demek Çadırlarda boş boş koşturmaktansa burada bir şeyler öğreniyorlar. Öğreniyorlar. Buraya gelen çocuğum bazı şeyleri öğrendi. Küçük kızım evde Türkçe konuşuyor bana sende konuş diye söylüyor öğrendiklerini anlatıyor. Türkçe öğreniyorlar. Türkçe konuşmaları gelişti. İyi Konuşmaya faydası var.Türkçesi gelişti.	10

	Okula gelince konuşması değişti.	
Sosyalleşme	Kızım okul öğretmenini çok seviyor, şimdi yeni başladı yeni arkadaşları oluyor. Sosyal çevresi değişti. Çocuklarla tanışıp oynadığı için önemli.Arkadaşları oldu.Önceden tek oynardı şimdi arkadaş istiyor. Biz Türkiye'ye geldiğimizde çocuğum çok utanıyordu kimseyle oynamıyordu şimdi değişti arkadaşları var	7
Kültür Uyumu	Okul buraya alışmaları için iyi oluyor. Aynı Okul buraya alışmaları için faydalı.	3

*Bir kişi birden fazla cevap vermiştir.

Tablo 5. araştırmaya katılan Geçici Koruma Statüsündeki Suriyeli ebeveynlerin okul öncesi eğitime bakış açılarını göstermektedir. Araştırma sonucunda yapılan analizlere göre katılımcıların okul öncesi eğitime bakış açıları *Temiz Ortam, İlkokula Hazırlık, Bakım Yeri, Türkçe Öğrenme, Sosyalleşme ve Kültür Uyumu* olmak üzere 6 temada toplanmıştır. Temalara göre katılımcılar ile yapılan görüşmelerden doğrudan alıntı örnekleri aşağıda yer almaktadır.

Temiz Ortam

K1: *Temizlik*

K2: *Biz çadırlarda yaşıyoruz sefillik çekiyoruz. Çocuklarımız burada daha mutlu bizim gibi olmasınlar*

K3: *Çocuklar için temiz ve güzel yer.*

K4: *..... Her şey temiz çocuğuma okul çok iyi geliyor.*

İlkokula Hazırlık

E3: *İlkokula hazırlık için çok önemli.....*

K17: *Bilgi için anasınıfı önemli renkler isimler her şey öğreniyor.*

K19: *Okuma yazma öğrenmek için önemli.*

K20: *Okuma yazmaya başlamak için anasınıfına gelmesi lazım çocukların.*

Bakım Yeri

K3: *Daha iyi bakım.....*

K7: *İşe gittiğimizde bırakacak yer*

Türkçe Öğrenme

K22: *..... Türkçeyi öğrenme demek*

K21: *Çadırlarda boş boş koşturmaktansa burada bir şeyler öğreniyorlar.*

K5: *Öğreniyorlar.*

K8: *Buraya gelen çocuğum bazı şeyleri öğrendi.*

K9: *İyi tabi ki değişiklik var küçük kızım evde Türkçe konuşuyor bana sende konuş diye söylüyor öğrendiklerini anlatıyor. Bana sende öğren diyor.*

K10: *Türkçe öğreniyorlar.*

K11: *Türkçe konuşmaları gelişti.*

K12: *İyi Konuşmaya faydası var.*

K13: *Kızım okul öğretmeni çok seviyor. Şimdi yeni başladı yeni arkadaşları oluyor. Bodrumdan geldim bodrumda herkes komşular çok temiz kızım orda büyüdü aynı buraya geldim burada da adetler aynı her şey temiz çocuğuma okul çok iyi geliyor. Okula başladığından beri konuşması değişti Okula gelince Türkçesi gelişti.*

Sosyalleşme

K16: *Sosyal çevresi değişti.*

K17: *Çocuklarla tanışıp oynadığı için önemli. Arkadaşları oldu.*

K21: *Okula geldiğinden beri uyku düzeni oldu. Önceden tek oynardı şimdi arkadaş istiyor. Biz Türkiye'ye geldiğimizde çocuğum çok utanıyordu kimseyle oynamıyordu şimdi değişti arkadaşları var.*

Kültür Uyumu

K14: *Okul buraya alışmaları için iyi oluyor.*

K15: *Aynı Okul buraya alışmaları için faydalı.*

Tablo 6

Katılımcıların Türkiye ve Suriye'deki Okul Öncesi Eğitimi Karşılaştırması

	Katılımcı İfade Sayısı
Temalar	
Okula Ulaşılabilirlik	12
Ferah Sınıflar	5
Sınıf Donatımı	5
Zorunlu Okul Öncesi Eğitim	22

*Bir kişi birden fazla cevap vermiştir.

Tablo 6. Türkiye ve Suriye’deki Okul Öncesi Eğitimi karşılaştırmaları istenen Geçici Koruma Statüsündeki Suriyeli ebeveynlerin görüşlerini içermektedir. Araştırmaya katılan ebeveynler okul öncesi eğitim kurumlarını *Okula Ulaşılabilirlik, Ferah Sınıflar, Sınıf Donatımı ve Zorunlu Okul Öncesi Eğitim* konularında karşılaştırdıkları ve zorunlu okul öncesi eğitimin her iki ülkede de olmaması dışında, Suriye’ye göre Türkiye’de okul öncesi eğitime ulaşmanın kolay olduğunu, sınıfların daha ferah olduğunu, ve okulların malzeme olarak daha zengin içeriğe sahip olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda katılımcı görüşmelerinden doğrudan alıntılara örneklere yer verilmiştir.

Okula Ulaşılabilirlik

K6: *Sadece şehirlerde anaokulu var*

E4: *Köylerde anasınıfı yok*

K9: *Şehirde var okul ücreti var herkes gönderemiyor.*

Ferah Sınıflar

K19: *Anasınıfları zemin katlarda*

K2: *Sadece şehirlerde anaokulu var onlarda okulun kötü bölümlerinde havasız*

K8: *Buradaki gibi büyük sınıflar yok.*

Sınıf Donatımı

E5: *Buradaki okulda çok oyuncak var.*

K10: *Çocuklara lazım olan her şey var bu okulda.*

K21: *Suriye’ de büyük yerlerde anasınıfı var ama buradakiler gibi değil öğretmenler çok ilgili burada bütün ihtiyaçlar gideriliyor.*

Zorunlu Okul Öncesi Eğitim

Araştırmaya katılan Geçici Koruma Statüsündeki Suriyeli ebeveynlerin tamamı Suriye’ de okul öncesi eğitimin zorunlu olmadığını belirtmiştir.

Yukarıda verilen bulguların yanında katılımcılar “Çocuklarınızın hangi dilde eğitim almasını istersiniz?” sorusuna katılımcılardan 13’ü Türkiye’de yaşadığımız için Türkçe eğitim almasını istiyoruz derken, 6’sı hem Türkçe hem Arapça iki dilde de eğitim almasını istediklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan üçü ise çocuklarının Arapça eğitim almasını istediklerini belirtmiştir. “Çocuğunuzun eğitim alması için okul seçimini nasıl yaptınız?” sorusuna katılımcıların çoğunluğu okuldan aradıkları için çocuklarını bu okula gönderdiklerini, üç katılımcı ise eve yakın olduğu için bu okula gönderdiğini belirtmiştir. Dört katılımcı ise okul ve öğretmenler iyi olduğu için tercih ettiğini belirtirken, bir katılımcı çocuğunun sadece bu okul tarafından kabul edildiğini söylemiştir. Katılımcıların tamamı öğrencilerinin bulunduğu

sınıflarda Türk ve Suriyeli öğrenci dışında farklı ülkelerden çocukların bulunmadığını belirtirken, “Diğer veliler ile iletişiminiz nasıl?” sorusuna çadır kentte yaşayan katılımcıların “görüşmüyoruz” cevabı verdiği görülürken şehirlerde yaşayan katılımcıların ise “görüşüyoruz komşularımız zaten” cevabını verdiği saptanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada 17 kadın 5 Erkek olmak üzere yirmi iki Geçici Koruma Statüsündeki Suriyeli ebeveyn ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda, katılımcıların Türkçe öğrenme durumları ile ilgili olarak şehir içinde yaşayanların Halk Eğitim Merkezlerinde açılan kurslar, iş yerleri ve komşuları ile iletişim sonucunda çadır kente yaşayanlara oranla Türkçe öğrenme konusunda daha zengin fırsatlara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4). Uzun (2016), sınıfında mülteci öğrenci bulunan öğretmenler ile yaptığı çalışmada, öğretmenlerin Türkçe bilmeyen veliler ile görüşmeler bile sağlıklı bir iletişim kuramadıklarını bu sebeple çocuk ile ilgili olan durumları tam olarak aktaramadıklarını belirttiklerini vurgulamıştır. Bu bağlamda eğitim kurumlarında çocukların dil problemi yaşamasının yanında velilerinde okulda okul öncesi eğitimde önemli bir yeri olan aile katılım çalışmalarına katılabilmesi için öğretmen ile sağlıklı bir iletişim kurulabilmesi gerekmektedir. Araştırma sonuçlarından Suriyeli velilerin çadır kentler yerine yerel halk ile daha fazla iletişim kurarak dilini geliştirebileceği şehir içlerinde yaşamasının eğitim sistemimizde dil problemlerinden kaynaklı sorunlara çözüm olabileceği söylenebilir.

Genel olarak, çocuğun zorunlu eğitime kadar, tüm gelişim alanlarında gelişimlerine çocukların bireysel farklılıkları ve gelişim özellikleri dikkate alınarak destek olan eğitim şeklinde tanımlanan okul öncesi eğitim konusunda Geçici Koruma Statüsündeki Suriyeli ebeveynlerin algılarının çoğunlukla temiz ve güvenli bir ortam ve çocukları bırakıp işe gidebildikleri bir bakım yeri yönünde olduğu saptanmıştır. Ayrıca az sayıda katılımcının çocukların sosyalleştiği, Türkçe öğrendiği ve ilkokula hazırlık yaptığı kurum olarak tanımlayan katılımcıların olduğu görülmüştür (Tablo 5). Literatürde mülteci ebeveynlerin okul öncesi eğitime bakış açıları ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak yapılan araştırma da Geçici Koruma Statüsündeki Suriyeli ebeveynlerin okul öncesi eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Araştırmanın öneriler bölümünde mülteci ebeveynlerin okul öncesi eğitim konusunda farkındalık kazanmaları ve okul, veli ve öğrenci işbirliğinin geliştirilerek okullardaki problemlerin en aza indirilebilmesi için çözüm yolları sunulmuştur.

Sonuç olarak geçici koruma statüsündeki Suriyeli ebeveynlerin okul öncesi eğitim hakkında temel bilgilerinin olmadığı, okulu daha çok güvenli ve temiz bir ortam ve de çocukların dil öğrenme ve sosyalleşme yeri olarak algıladıkları görülmüştür. Oysaki okul öncesi eğitimin temel amacı çocukların tüm alanlarda gelişiminin desteklenmesi ve ilkokula hazırlıktır(MEB, 2013). Bu nedenle;

- Ailelerin okul öncesi eğitim konusunda bilinçlendirilmesine yönelik eğitim çalışmalarının gerçekleştirilmesi ve okul öncesi eğitimin önemini anlatılması, çocuk gelişimine yönelik bilgilendirmelerin yapılması,
- Her ne kadar aileler okuldaki etkinliklere katılım gösterdiklerini ifade etseler de okul öncesi eğitim bünyesindeki aile katılımı çalışmalarının ailelere açıklanması ve aile katılımı çalışmalarında etkin rol üstlenmelerinin sağlanması,
- Okullar tarafından diğer ebeveynler ile kaynaştırma etkinliklerinin düzenlenmesi,
- Bu etkinliklerde hem kültürel geçiş hem birbirleri ile dil etkileşimi anlamında paylaşımların yapılması,
- Ailelere yönelik özellikle dil sorununun fazla olmasından dolayı Türkçe eğitim etkinliklerinin artırılması,
- Geçici koruma statüsündeki mülteci çocuklarla çalışan öğretmenlerin özellikle kaynaştırmaya yönelik sosyal etkinlikler konusunda bilinçlendirilmesi,
- Geçici koruma statüsündeki mülteci çocuklarla çalışan öğretmenlerin sosyal destek grupları faaliyetlerinde Rehber Öğretmenlerle birlikte ortak etkinlikler düzenlemeleri konusunda desteklenmeleri önerilebilir.

Kaynakça

- Arslan A. Esra ve Tavşancıl Ezel. *İçerik Analiz ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon, 2001.
- İnsan Hakları İzleme Örgütü (2015). “*Geleceğimi hayal etmeye çalıştığımda hiçbir şey göremiyorum*”: Türkiye’deki Suriyeli mülteci çocukların eğitime erişiminin önündeki engeller–Kayıp nesil olmalarını önlemek. 05 Mayıs 2022 tarihinde https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/turkey1115tu_web.pdf adresinden erişildi.
- İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi (ÇOÇA). (2015). *Suriyeli mülteci çocukların Türkiye devlet okullarındaki durumu politika ve uygulama önerileri hakkında rapor*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- Karşlı Çalamak, E., ve Erdemir, E. (2019). Türkiye’de yaşayan Suriyeli çocuklar ve aileleri: Anlatılmayan karşıt hikâyeler. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(2), 216-246. <https://doi.org/10.33308/26674874.2019332119>

- Lincoln, Y.S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage Publications.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2014). *2014/21 no.lu genelge*.
http://reyhanli.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/30064854_241020144810539_Temel_Egitim_GM.pdf.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2014). *Yabancılara yönelik eğitim-öğretim hizmetleri*.
<http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf>. (Erişim tarihi: 18.10. 2016).
- Moralı, Gürkan. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. 10.26466/opus.443945.
- Patton, O., M. (1990). *Qualitative evaluation an research methods (2nd ed.)*. London: SagePub.
- Taylor, S. ve Sidhu, K. (2012). Supportingrefugeestudents in schools:
Whatconstitutesinclusiveeducation? *International Journal of InclusiveEducation*, 16(1),39-56.
- Tümkiye, S. ve Çopur, E. (2021). Ebeveynlerin İlkokulda Aile Katılımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi . *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi* , 18 (39) , 348-381 . DOI: 10.26466/opus.838731
- Türker-üçüncü, Ş. ve Aktan Acar, E. (2021). Erken Çocukluk Dönemindeki Sığınmacı ve Türk Asıllı Çocukların Okula Uyum Sürecinin Analizi . *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi* , (11) , 221-248 . DOI: 10.21733/ibad.902805
- Uzun, Elif. (2016). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Suriyeli Sığınmacı Çocukların Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri*. 1. 72-83.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematiksel Modelleme Deneyimi:

Mantar Problemi

Mustafa GÖK

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

mustafagok@yyu.edu.tr

Ahmet Ala SARIMURAT

Yavuz Selim Ortaokulu

ahmetsarimurat@gmail.com

Özet

Öğretmen adaylarının eğitiminde matematiksel modelleme eğitimi önemli bir yere sahiptir. Ancak sınıf öğretmeni adaylarıyla çok az sayıda ve sınırlı bir çerçevede matematiksel modelleme çalışmaları gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu durum eğitim durumlarında matematiksel modelleme problemlerinin ne olduğu ve nasıl ele alınması gerektiği ile ilgili ilkökul düzeyinde eksik ya da yanlış fikirlerin oluşmasına neden olmaktadır. Bunun doğal bir sonucu olarak, ilkökul düzeyinde matematiksel modelleme kültürün oluşmasına yönelik girişimler kesintiye uğramaktadır. Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının bir matematiksel modelleme problemine ilişkin deneyimlerini betimlemek, matematiksel model ve matematiksel modelleme ile ilgili algılarını ortaya çıkarmaktır. Bu doğrultuda çalışmada, matematiksel modelleme eğitimi verilen öğretmen adaylarının eylemlerinden yansımalar incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını Doğu Anadolu bölgesinde bir devlet üniversitesinde sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören 55 (36 kadın, 19 erkek) öğretmen adayları oluşturmaktadır. Uygulama Zoom üzerinden gerçekleştirilmiş olup, matematiksel modelleme eğitimi sonrası öğretmen adaylarının Geogebra’da bir matematiksel modelleme problemini çözme deneyimi incelenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının matematiksel model ve matematiksel modelleme ile ilgili Mentimeter aracılığıyla görüşlerine başvurulmuştur. Uygulama araştırmacılarından biri tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci 4 ders saati sürmüştür. Çalışmanın verileri öğretmen adaylarının Geogebra’da problemin çözümünde yaptıkları eylemler ve Mentimeter üzerinden alınan görüşlerinden oluşmaktadır. Veriler betimsel analiz metodu ile çözümlenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgulardan; öğretmen adaylarının matematiksel modelleme ile ilgili farkındalık geliştirdikleri ve modelleme süreçlerini belli ölçüde tanıdıkları belirtilebilir.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel modelleme, Matematiksel model, Problem çözme, Öğretmen adayları.

Abstact

Mathematical modeling education has an important place in the education of prospective teachers.. However, it is seen that mathematical modeling studies are carried out in very few numbers and in a limited framework with primary school prospective teachers. This situation leads to the formation of incomplete or wrong ideas at primary school level about what mathematical modeling problems are and how they should be handled in educational situations. As a natural consequence of this, attempts to establish a mathematical modeling culture at primary school level are interrupted. The aim of this study is to describe the experiences of primary school prospective teachers about a mathematical modeling problem and to reveal their perceptions about mathematical modeling and mathematical modeling. In this direction, reflections from the actions of pre-service teachers who were given mathematical modeling training were examined in this study. Case study, one of the qualitative research methods, was used in the study. The participants of the study are 55 (36 female, 19 male) prospective teachers studying in the classroom teaching program at a state university in the Eastern Anatolia region. The application was carried out over Zoom, and the experience of pre-service teachers in solving a mathematical modeling problem in Geogebra after the mathematical modeling training was examined. In addition, pre-service teachers' views on mathematical modeling and mathematical modeling were sought through Mentimeter. The application was carried out by one of the researchers. The application process lasted for 4 lesson hours. The data of the study consists of

the actions taken by the pre-service teachers in solving the problem in Geogebra and their views on Mentimeter. The data were analyzed by descriptive analysis method. From the findings obtained in the study; It can be stated that pre-service teachers have developed awareness about mathematical modeling and that they know the modeling processes to a certain extent.

Keywords: *Mathematical modeling, Mathematical model, Problem solving, Prospective teachers.*

Giriş

Matematik eğitiminde anlamlı öğrenmenin önündeki zorlukların başında matematiğin günlük yaşamla yeterince ilişkilendirilememesi gelmektedir. Öğretmen adaylarının matematiğin günlük yaşamla ilişkili bir şekilde öğretilmesi noktasında hem fikir olduğu, ancak bunu nasıl uygulayacakları ile ilgili sorunlar yaşadıkları belirtilmektedir (Çenberci ve Özgen, 2021). Bu durumun ortaya çıkmasında okul yıllarında matematik öğretim durumlarını sadece matematik dersleriyle sınırlı bir şekilde gerçekleştirmeleri, matematiğin gerçek hayatla yeterince ve anlamlı bir şekilde ilişkilendirilmemesinden kaynaklı sınavlarda ihtiyaç duyulan bir ders olarak (Mumcu, Mumcu ve Aktaş, 2012) görülmesinin etkili olduğu ifade edilebilir. Ancak bu durumun son yıllarda matematiksel modelleme ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalar ile belli ölçüde üstesinden geldiği söylenebilir.

Matematiksel modelleme matematik ile gerçek yaşam arasında bağlantı kurulan bir yaklaşım sunduğundan öğrencilerin matematik yapma eylemlerinin anlamlı bir şekilde gerçekleştirilmesinde ve öğrenmelerinin desteklenmesinde etkilidir (Doğan, Özaltun Çelik ve Bukova Güzel, 2021). Bu yüzden birçok yayında matematiksel modellemenin bütün öğretim düzeylerinde yer verilmesi gerektiği savunulmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2005; Common Core State Standards for Mathematics, 2011; National Council of Teachers of Mathematics, 2000). Matematiksel modellemenin okullarda doğru ve uygun bir şekilde kullanılabilmesi için matematiği öğreten pozisyonundaki kişilerin bu konuda deneyimli olmaları gerektiği savunulmaktadır. Bunun doğal sonuçlarından biri, matematiği öğreten pozisyonundaki bireylerin daha üniversite yıllarında matematik öğretimi ile ilgili derslerde matematiksel modelleme bağlamında edindiği deneyimlerin ortaya çıkarılmasıdır.

Literatür incelendiğinde öğretmen adaylarıyla matematiksel modelleme bağlamında; matematiksel modelleme yeterlilikleri (Erdoğan, 2019), matematiksel modelleme farkındalıkları (İncikabı ve Biber, 2020), etkinlik oluşturma süreçleri (Bilgili ve Çiltaş, 2022) ile ilgili birçok çalışma gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmalarda öğretmen adaylarının üniversite yıllarında matematiksel modellemeyi deneyimlemenin de ötesinde matematiksel modelleme yeterliliklerine ve etkinlik tasarlama bilgilerine sahip olmaları gerektiği ima edilmektedir. Ancak öğretmen adaylarının matematiksel modelleme yeterlilikleri ve

matematiksel modelleme ile ilgili etkinlik tasarlama noktasında sınırlı bilgiye sahip oldukları ve bu konuda eksiklerinin bulunduğu (Bilgili ve Çiltaş, 2022) ifade edilmektedir. Benzer şekilde Doğan-Temur (2012) öğretmen adaylarının matematiksel modelleme problemlerin uygulamada seçmekte zorlandıklarını belirtmiştir. Diğer önemli nokta çalışmalar incelendiğinde sınıf öğretmenliği düzeyinde çalışmaların sayıca çok az bulunmasıdır. Bu durum matematiksel modelleme çalışmalarına belli ölçüde ortaokul düzeyinde başlanılacağı varsayımıyla, okullarda matematiksel modelleme kültürünün oluşmasında engelleyici olarak görülmektedir. Buradan hareketle matematiksel modelleme problemlerine daha ilkökul düzeyinde başlanması gerektiği belirtilebilir.

Okul matematiğinde matematiksel modellemenin kullanılması gerektiği matematik dersi öğretim programında da önerilmektedir. Ülkemizde ilk kez 2005 yılı ilköğretim matematik dersi 1-5. sınıflar öğretim programında matematik eğitiminin genel amaçlarından birinde “Model kurabilecek, modelleri sözel ve matematiksel ifadelerle ilişkilendirebilecektir” şeklinde bir ifadeye yer verilerek matematiksel modellemenin kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Sonra yürürlüğe giren programlarda da açık ya da örtük bir şekilde matematiksel modellemenin önemine atıfta bulunduğu belirtilebilir (MEB, 2014, 2018). Ancak modelleme üzerine yapılan araştırmalarda öğretmenlerin matematiksel modelleme ve matematiği modelleme (matematiksel kavramların temsillerle gösterilmesi) kavramlarını karıştırdıkları rapor edilmiştir (Lesh vd., 2003). Örneğin matematiksel modelin yanlış bir şekilde çeşitli öğretim materyalleri ile (onluk bloklar, kesir kartları gibi) karıştırılması bu bağlamda değerlendirilebilir. Çavuş-Erdem vd. (2017) ülkemizde öğretim materyallerinde modelleme kavramının matematiksel modellemeden ziyade matematiği modelleme biçiminde ele alındığını belirtmektedir. Diğer bir yanlış algı ise her günlük yaşam probleminin matematiksel modelleme olarak algılanmasıdır. Matematiksel modelleme üzerine bu tür yanlış algılar ile ilgili matematiği öğreten pozisyonundakilerin farkında olması gerekmektedir. Bu durum ilkökul öğretmenleri ve öğretmen adaylarının matematiksel modellemeyi ne kadar bildiği ve bu konuda deneyimlerinin olup olmadığı sorununu doğurmaktadır. Nitekim Morkoyunlu ve Saltık Ayhanöz (2021) öğretmen adaylarının matematiği günlük yaşamla ilişkilendirmeyi önemli görmelerine rağmen, bu konuda çoğunun zorluk yaşadıklarını ve yeterli anlayışa sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Carlson vd. (2016) ilkökul düzeyinde matematik öğretiminde matematiksel modellemenin çok önemli olduğunu işaret etmesine rağmen, bu konuda yeterli çalışmanın olmadığını belirtmişlerdir. Dolayısıyla öğretmenlerin günlük yaşamdaki matematiksel modelleme ile ilişkili matematiksel durumları

fark etmeleri ve bunlara yönelik deneyimler edinmeleri matematiksel modellemenin sınıf ortamına taşınmasında önemli görülmektedir. Bu sürecin ilk basamağı ilköğretim olduğu düşüncesi ile çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel modelleme deneyimine odaklanılmıştır. Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının bir matematiksel modelleme problemine ilişkin deneyimlerini betimlemek, matematiksel model ve matematiksel modelleme ile ilgili algılarını ortaya çıkarmaktır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Sınıf öğretmeni adaylarına matematiksel modelleme deneyimi yaşatmayı amaçlayan çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Merriam (2013) durum çalışmasını sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelemesi olarak tanımlamıştır.

Örneklem

Çalışmanın katılımcılarını Doğu Anadolu bölgesinde bir devlet üniversitesinde sınıf öğretmenliği programında “matematik öğretimi” dersini seçen 55 (36 bayan, 19 erkek) öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bulgularda öğretmen adayları Ö1, Ö2, ..., Ö55 olarak kodlanmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Uygulama Zoom üzerinden online olarak gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarına öncelikle matematiksel modelleme ile ilgili kısa bir eğitim verilmiştir. Bu bağlamda matematiksel modelleme ile ilgili kavramlar, modelleme süreci ve basamakları, örnek bir matematiksel modelleme problemi (saman balyası) ve çözümü ile ilgili 2 ders yapılmıştır. Baki (2018)'nin çalışmasında matematiksel modelleme kapsamında verilen bir mantarın büyümesine ilişkin problem uyarlanarak Geogebra üzerinden sınıf öğretmeni adaylarına uygun bir şekilde yeniden tasarlanmıştır (URL 1). Aşağıda bu problemin uyarlanmış biçimi verilmiştir.

Mantar Problemi

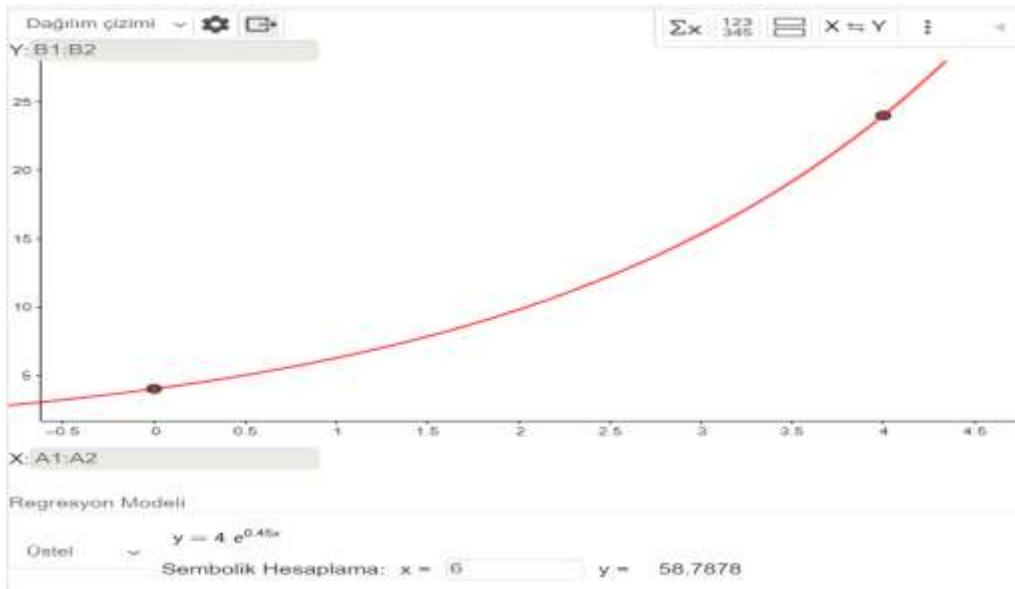
Bir kültür mantar üreticisi sıcaklığın 28 C ve nem oranının %85 olduğu bir ortamda mantarları büyütmektedir. 25.03.2022 sabah saat 08:00 de mantarların çaplarını ortalama 4 mm ve 29.03.2022 sabah saat 08:00 ortalama 24 mm olarak ölçüyor. Bu üretici mantarları çapları ortalama 60 mm olduğunda toplaması gerektiğine göre, üretici hangi tarihte mantarlarının toplaması gerekir?

Geogebra'da muhtemel bir çözüm yaklaşımı: Burada mantarların çapı üstel fonksiyon modeli altında modellenmiştir. Problemdeki verilerden mantarların ilk gün ortalama 4 mm ve

dördüncü gün ise 24 mm olarak ölçüldüğü belirtilmiştir. Bu verilerin regresyon modelinden $y=4e^{0.45x}$ üstel fonksiyon modeli elde edilmiştir. Bu fonksiyonda bağımsız değişken olan x geçen gün ve bağımlı değişken olan y mantarların ortalama çaplarını göstermektedir. Bu fonksiyonda x=6 için y değerinin yaklaşık 59 mm olduğu görülmektedir. Dolayısıyla mantarlar en erken 7. günde toplanabilir.

Şekil 1

Mantar Probleminin Olası Çözümüne İlişkin Üstel Fonksiyon Modeli



Öğretmen adaylarının Geogebra’da matematiksel modelleme bağlamındaki sekiz görevi mantar problemi üzerinden yapmaları istenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının bu problemi çözme süresi yaklaşık iki ders saati sürmüştür. Uygulama araştırmacılarından biri tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde araştırmacı öğretmen adaylarına çözüme yönelik ipuçları vermeden görevleri yapmaya teşvik etmiş ve Geogebra’nın kullanımıyla ilgili teknik destek sağlamıştır. Bu kısa eğitimin sonunda sınıf öğretmeni adaylarına Mentimeter üzerinden “matematiksel model nedir?” ve “Matematiksel modelleme nedir?” şeklinde ifade edilen iki soruyu yanıtlamaları istenmiştir (URL 2). Araştırmanın verileri Zoom derslerinin kayıtları, Geogebra’da öğrencilerin mantar problemi ile ilgili görevlerdeki çözümleri ve Mentimeter üzerinden yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlardan oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Veriler betimsel analiz metodu ile çözümlenmiştir. Bu doğrultuda mantar problemi ile ilgili veriler Borromeo Ferri (2006)'nin çalışmasındaki süreçler (yanıt yok ya da yanlış 1, tek boyutta ya da eksik çözüm 2, doğru çözüm 3) doğrultusunda çözümlenirken, Mentimeter'den elde edilen verilerin analizi uygun ya da uygun değil şeklinde sınıflandırılmıştır.

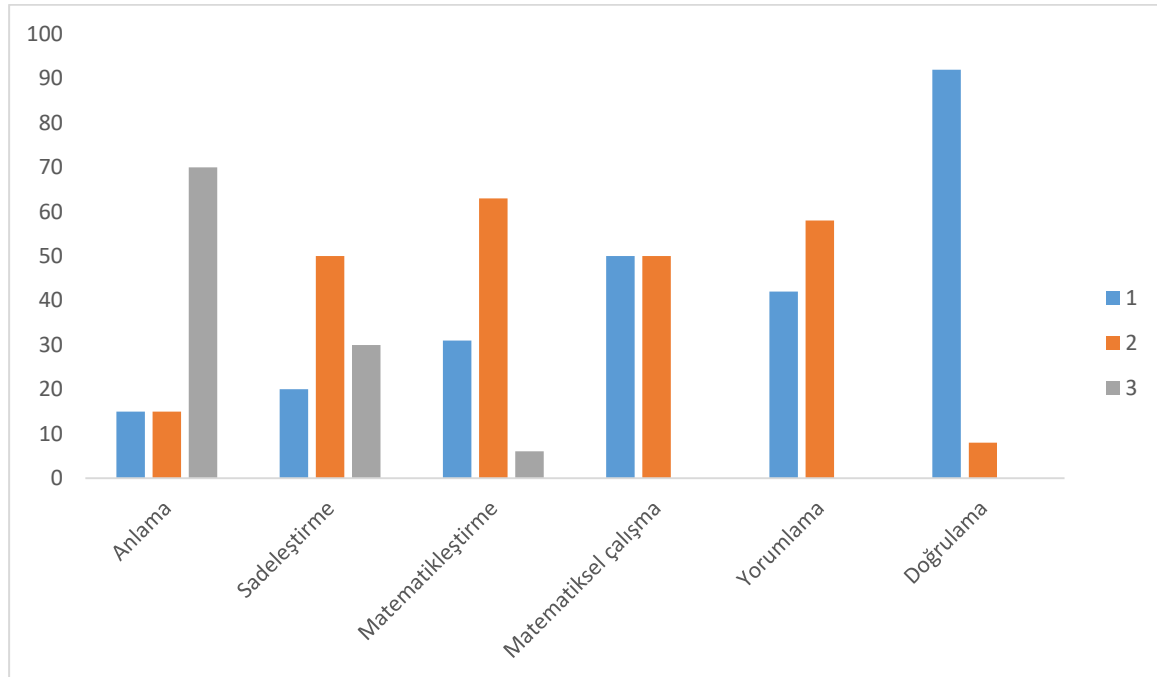
Bulgular

Bu bölümde; ilk olarak sınıf öğretmeni adaylarının GeoGebra üzerinde tasarlanan bir matematiksel modelleme problemini çözüm süreci ve sonrasında sınıf öğretmeni adaylarına verilen eğitim ile ilgili matematiksel modelleme ve model ile ilgili görüşleri verilecektir.

Sınıf öğretmeni adaylarının mantar problemi ile ilgili çözüm yaklaşımlarına yönelik eylemleri Borromeo Ferri (2006)'nin çalışmasında belirlenen süreçler bağlamında çözümlenmiştir (Şekil 2).

Şekil 2

Öğretmen Adaylarının Modelleme Süreçlerinde Mantar Problemindeki Eylemleri



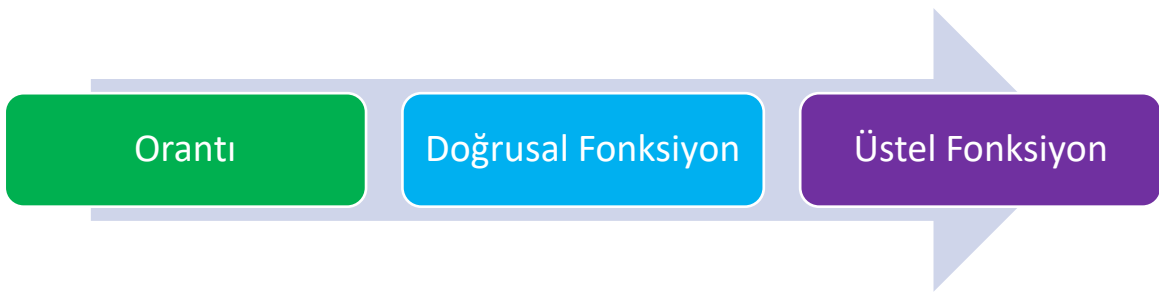
Şekil 2 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının mantar problemini anlama ve sadeleştirme süreçlerinde genellikle zorlanmadıkları belirtilebilir. Her ne kadar bu süreçler doğrusal olmasa da ilerleyen süreçlerde zorlandıkları tespit edilmiştir. Matematikleştirme süreci ve sonrasındaki süreçlerin çoğunlukla tek boyutta, yanlış ya da cevap verilemeden tamamlandığı anlaşılmaktadır. Bu yaklaşım mantar probleminin çözümüne yönelik doğru girişimlere

ulaşılmasını engellemektedir. Ayrıca sonraki süreçlerde de başarılı çıkarımları zorlaştırmaktadır. Örneğin yorumlama aşamasında sınıf öğretmen adaylarının yaklaşık yarısı yanlış yorumlarda bulunmuştur. Diğer önemli nokta, matematiksel modellemede döngünün sağlanabilmesi için mantar problemi ile ilgili yorumların günlük yaşam durumlarıyla kıyaslanarak test edilmesi ve bunun sonucunda yeni argümanlar ya da çözüm yollarının denenmesi gerekliliğidir. Ancak Şekil 2’de görüleceği üzere doğrulama sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının neredeyse tamamı zorluk yaşadıkları gözlenmektedir. Bunun nedenleri arasında sınıf öğretmeni adaylarının matematik alan bilgilerinin yeterli olmaması, matematiksel modelleme problemi ile ilk kez karşılaştıklarından bu tür problemlerin çözümünde kullanılacak süreçler hakkında yeterli deneyimleri bulunmaması ve bir problemin tek doğru yanıtı olduğu algısıyla farklı argümanlar geliştirmekte zorluk yaşamaları gösterilebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarına verilen eğitim genel olarak incelendiğinde, öğretmen adaylarının matematiksel modellemenin ne olduğu ile ilgili belli oranda farkındalık geliştirdikleri belirtilebilir. Öğretmen adaylarının matematiksel modellemede temel süreçler ve bu süreçlerde gerçekleştirilmesi gereken eylemler ile ilgili sınırlı da olsa bilgi edindikleri ifade edilebilir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının matematiksel modellemenin belli süreçler bağlamında döngüsel olduğuna yönelik farkındalıkları oluştuğu belirtilebilir. Bu çıkarım mantar probleminin çözüm sürecinde aşağıdaki şekilde ortaya çıkmıştır.

Şekil 3

Mantar Probleminde Öğretmen Adayların Kullandığı Matematiksel Modeller



Şekil 3’ten öğretmen adaylarının mantar probleminin çözümünde ilk olarak orantı, sonra doğrusal fonksiyon ve daha sonra ise üstel fonksiyon modelinin kullanıldığı görülmektedir. Bu modellerden orantı ve doğrusal fonksiyonun daha fazla olduğu gözlenmektedir. Bu durumun öğretmen adaylarının mantar büyümesinin üstel fonksiyon modeliyle açıklanabileceği ile ilgili deneyime ya da bilgiye sahip olmamasından kaynaklandığı söylenebilir. İlerleyen paragraflarda bu tür durumlara yönelik öğretmenlerin eylemlerine ilişkin alıntılar verilmiştir.

Şekil 4*Orantı Modeli ile İlgili İki Durum*

4 günde 20 cm artmışsa günde 5 cm artmıştır ortalama ama sıcaklık 25c üzerinde olduğu için buyume yavaşlar 60 cm olması için 56 cm daha uzaması gerekir hergün 5 cm den az buyucek bunun için en az 12 gün daha gerekli yani 09.03.2022 tarihinde toplanır

Ö4 modeli

Görev 6: Problemi Matematiksel Olarak Çözünüz.

Ö5 modeli

Şekil 4'ten öğretmen adaylarının mantar probleminde orantı modelini kullanma durumlarına yönelik iki örnek verilmiştir. Ö4 kodlu öğretmen adayı 4 günde 20 mm ise 60 mm olması için 56 mm daha büyümesi gerektiğini ifade etmiş (ilk ölçüm 4 mm olduğundan), buradan 11. günden sonra yani 12.gün mantarların toplanabileceğini belirtmiştir. Ö5 ise benzer yaklaşımla ancak ilk günlük ölçümü görmezden gelerek vermiştir. Ancak çoğu öğretmen adayının mantar probleminde orantının bu şekilde kullanılamayacağına ilişkin bir anlayış geliştirdikleri gözlenmiştir. Buna modele karşı olarak, çoğu öğretmen adayının mantar problemindeki durumun doğrusal fonksiyon ile modellenebileceği fikri oluşmuştur. Şekil 5'te buna yönelik bir örnek sunulmuştur.

Şekil 5*Mantar Probleminde Doğrusal Fonksiyon Modeli*

$$\begin{array}{r|l} x & y \\ \hline 4 & 20 \\ 12 & 60 \end{array}$$
$$y = 5x + 4$$
$$60 = 5x + 4 \Rightarrow x = 11,2$$

$x \approx 12$ gün

Ö1 modeli

Şekil 5'te görüleceği üzere, mantar probleminin çözüm sürecinde Ö1 kodlu öğretmen adayı doğrusal fonksiyon modeli ile çözüm yaklaşımını geliştirdiği görülmektedir. Öğretmen adayının yanıtını bulduktan sonra tekrar gözden geçirdiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda toplam gün sayısının 11,2 olamayacağından dolayı 12 olarak değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Son olarak az da olsa bazı öğretmen adaylarının mantarın büyümesi ile ilgili üstel fonksiyon kullanılması gerektiğine yönelik Şekil 6'da verilen fikirler ortaya atmıştır.

Şekil 6*Mantar Probleminde Üstel Fonksiyon Modeli*

Görev 8: Rapor

Dürciye mantarları hangi tarihte ya da kaç gün sonra toplanması gerektiği ile ilgili bir rapor sununuz.

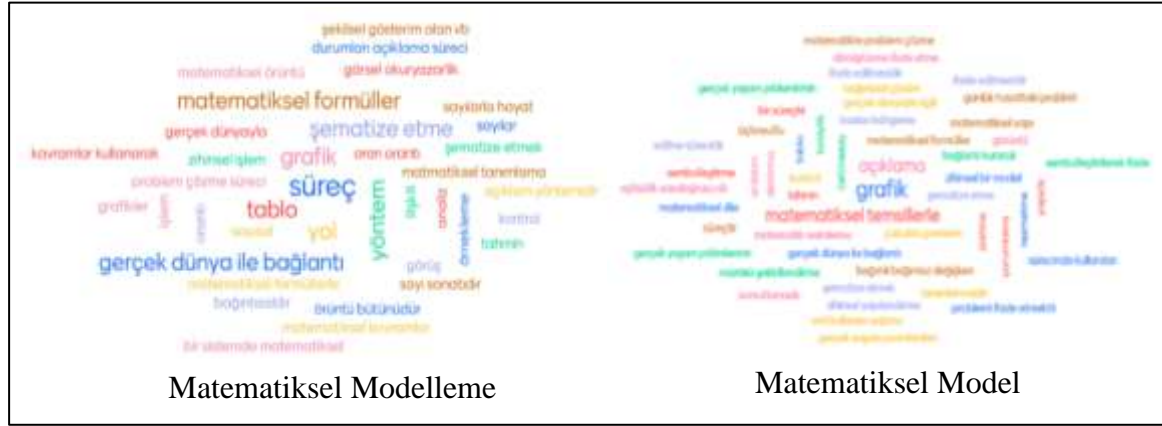
Mantar'ın büyüme oranı üsteldir mantarın büyüme oranı sabit değil çünkü sıcaklık vb. değişkenlikler vardır, ancak yaklaşık değerini bulabiliriz. 8,9 olabilir

Mantarın büyüme oranı üsteldir mantarın büyüme oranı sabit değil çünkü sıcaklık vb. değişkenlikler vardır, ancak yaklaşık değerini bulabiliriz. 8 ya da 9 olabilir.

Ö13 modeli

Şekil 6'da Ö13 kodlu öğretmen adayı mantar problemi ile ilgili büyüme fonksiyonunun üstel olması gerektiğini belirtmiştir. Ancak fonksiyonun üstel olması gerektiğini belirtmesine rağmen bu fonksiyonu matematikleştirme ve matematiksel çalışma süreçlerindeki eksiklikleri nedeniyle ortaya koyamamıştır. Burada regresyon analizi (Bkz. Yöntem) çözümü ve diferansiyel denklem çözümü ortaya çıkabilirdi. Ancak sınıf öğretmeni adaylarının diferansiyel denklem çözümünü bulması beklenmemektedir. Regresyon modelinin kullanıldığı çözüm ise öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanma durumlarındaki eksiklikler nedeniyle ortaya çıkmamıştır. Burada öğretmen adayının üstel fonksiyonun doğrusal fonksiyondan daha hızlı büyüme gösterebileceği bilgisinden yararlandığı ve doğrusal fonksiyonda ortaya çıkan sonuçtan (12 gün) daha az sürede mantarların toplanması gerektiği ile ilgili çıkarımda bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu yaklaşım Ö13 kodlu öğretmen adayı tarafından ifade edildikten sonra daha önce doğrusal fonksiyon modeli ile çözümlerini sunan bazı öğretmen adaylarının üstel fonksiyon çözümünün daha doğru bir model olduğunu şeklinde görüşlerinde değişimler olduğu gözlenmiştir.

Son olarak sınıf öğretmeni adaylarının verilen eğitim sonrasında Mentimeter uygulamasından matematiksel modelleme ve matematiksel model ile ilgili görüşleri Şekil 7'de verilmiştir.

Şekil 7*Öğretmen Adaylarının Matematiksel Modelleme ve Model ile İlgili Görüşleri*

Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel modelleme ile ilgili görüşlerinin temelinde süreç olduğu görülmektedir. Bununla birlikte yöntem, yol, durumları açıklama süreci, gerçek dünya ile bağlantı gibi süreç ifade edecek yaklaşımlar görülmektedir. Diğer taraftan tablo, grafik, orantı gibi matematiksel model ifade eden kavramlar bazı öğretmen adayları tarafından yanlış bir şekilde matematiksel modelleme olarak ifade edilmiştir. Matematiksel model ile ilgili grafik, açıklama, sembolleştirme, matematiksel formüller gibi birçok örnek verildiği görülmektedir. Diğer taraftan bazı öğretmen adaylarının matematiksel modeli süreç şeklinde matematiksel modelleme ile karıştırdıkları belirlenmiştir. Buradan sınıf öğretmeni adaylarına verilen modelleme eğitiminin sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel modelleme ve matematiksel model ile ilgili farkındalık sağlamasına rağmen bazı öğretmen adaylarının bu iki kavramı karıştırdığı söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel modelleme deneyiminin incelendiği çalışmada, öğretmen adaylarının matematiksel modelleme ve süreçleri ile ilgili belli ölçüde farkındalık sağladığı belirtilebilir. Daha detaylı olarak modelleme süreçleri özelinde çalışmada elde edilen sonuçlar izleyen paragrafta verilmiştir.

İlk olarak sınıf öğretmeni adaylarının mantar problemini genellikle anladıkları ve problemin sadeleştirme aşamasında değişkenleri fark ettikleri belirlenmiştir. Ancak matematikleştirme basamağında çoğu sınıf öğretmeni adayının problemi tek boyutta incelediği tespit edilmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının bir problemin tek doğru yanıtı olması gerektiği yanılgısıyla açıklanabilir. Diğer bir ifadeyle mantar probleminin çözümünde çoğu öğretmen adayının alışık oldukları öğrenme kültürü perspektifinde eylemlerini organize ettiği

ve yapılandırılmış problem çözme sürecinde olduğu gibi bir yanıtı ulaştıktan sonra daha iyi bir çözümün olabileceğini sorgulamadan çözümlerini ortaya koyduğu belirlenmiştir. Literatürde matematiksel modelleme ile ilgili yapılan birçok çalışmada öğretmen adaylarının matematiksel modelleme problemlerini çözmekte zorluk yaşadıkları ve bunları problem olarak algılamadıkları anlaşılmaktadır (Eraslan, 2011; Yanık, Bağdat ve Koparan, 2017). Sınıf öğretmeni adaylarının çok az kısmı ise matematiksel modelleme probleminin çözümünde birden fazla boyut olabileceğini düşündüğü gözlenmiştir. Matematiksel modelleme problemlerinde belli varsayımlar altında farklı yanıtlara ulaşılabileceği göz önüne alındığında öğretmen adaylarının birden fazla çözümü olabilen bir problemi çözmekte güçlük yaşadıkları belirtilebilir.

Matematiksel olarak çalışma aşamasında bazı öğretmen adayları matematiksel sonuçlar elde etmekte zorlanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının en zorlandıkları süreç yorumlama ve doğrulamadır. Bu aşamalarda ya tek boyutta problem değerlendirilmiş ya da hiçbir değerlendirmede bulunulmamıştır. Bununla birlikte öğretmen adaylarından bir kısmının mantarın büyümesi ile ilgili üstel bir fonksiyon olması gerektiğini ifade etmiş ve bazı öğretmen adaylarının daha önceki aşamalarda farklı modeller bağlamında (orantı ya da doğrusal fonksiyon gibi) matematiksel çalışmalar gerçekleştirse de yorumlama sürecinde üstel fonksiyon şeklinde değerlendirmeler yaptıkları gözlenmiştir. Bu durum sınıf öğretmeni adaylarının etkileşiminde belli oranda akran öğrenmesi yaşandığına işaret etmektedir. Öğretmen adayları problem üzerine düşündüklerini doğrulamaya yönelik argümanlar üretse de bunların gerçekten niçin geçerli olduğunu savunmakta uygun bir yaklaşım sergileyememiştir. Bunun ortaya çıkmasında sınıf öğretmeni adaylarının daha önceki eğitim hayatlarında matematiksel modelleme kültürünün hakim olduğu sınıflarda eğitim görmemiş olması, online eğitim sürecinde kalabalık sınıf ortamında sınıf öğretmeni adaylarının düşündüklerini yeterli şekilde paylaşamaması ya da Geogebra’da bunu gösterecek bilgiye sahip olamaması etkili olmuş olabilir.

Bu kısa süreli eğitimin belli ölçüde matematiksel modelleme ve matematiksel model kavramlarının ne olduğu ile ilgili farkındalık sağladığı belirtilebilir. Bu bağlamda öğretmen görüşlerinden elde edilen analiz sonuçlarından, matematiksel modellemenin günlük yaşam ve matematik dünyasında döngüsel olarak işleyen belli süreçler olduğuna yönelik anlayış geliştirdikleri söylenebilir. Benzer şekilde Karali ve Durmuş (2015) matematiksel modelleme etkinliklerini deneyimleyen öğretmen adaylarının matematiği günlük yaşama daha kolay bir şekilde transfer ettiğini ve üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirdiğini belirtilmiştir.

Bu çalışmada matematiksel modelleme sürecinde kullanılan açıklamalar, grafikler, semboller, formüller, vs matematiksel model olarak belirtilmiştir. Ancak bazı öğretmen adaylarının matematiksel modelleme ile matematiksel modeli karıştırdıkları da gözlenmiştir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlarla benzer şekilde Akgün vd. (2013) öğretmen adaylarının matematiksel modellemenin temel kavramları ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve bu kavramları karıştırdıkları belirtilmektedir.

Matematiksel modellemenin okul matematiğinin bütün düzeylerinde kullanılması gerektiği düşünülmektedir. Bunun için ilkökul yıllarından itibaren matematiksel modelleme ile ilgili etkinlikler öğrencilere sunulmalıdır. Bu kültürün oluşması sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel modellemenin ne olduğunu ve süreçlerini bilmeleriyle sağlanabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akgün, L., Çiltaş, A., Deniz, D., Çiftçi, Z. ve Işık, A. (2013). İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme ile ilgili farkındalıkları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 1-34.
- Baki, A. (2018). *Matematiği öğretme bilgisi*. Pegem.
- Bilgili, S., ve Çiltaş, A. (2022). Matematik öğretmeni adaylarının matematiksel modelleme etkinliği oluşturma süreçleri ve öğretim deneyimlerine yansımaları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(34), 559-585.
- Borromeo Ferri, R. (2006). Theoretical and empirical differentiations of phases in the modelling process. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 38(2), 86-95.
- Carlson, M. A., Wickstrom, M. H., Burroughs, E. A., ve Fulton, E. W. (2016). A case for mathematical modeling in the elementary school classroom. In C. R. Hirsch and A. R. McDuffie (Eds.), *Mathematical modeling and modeling mathematics* (pp. 121-129). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Common Core State Standards Initiative. (2011). *Common core state standards for mathematics*. <http://www.corestandards.org/>
- Çavuş-Erdem, Z., Doğan, M.F., Gürbüz, R. ve Şahin, S. (2017). Matematiksel modellemenin öğretim araçlarına yansımaları: Ders kitabı analizi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 61-86.
- Çenberci, S., ve Özgen, K. (2021). Matematik öğretmeni adaylarının etkinlik tasarımında günlük yaşamla ilişkilendirmeyi yansıtmaya yönelik görüşleri, becerileri ve örnekleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 70-95.
- Doğan, M. F., Özaltun Çelik, A., ve Bukova Güzel, E. (2021). Matematik eğitimi açısından matematiksel modelleme nedir ve ne değildir? E. Bukova Güzel, M. F. Doğan ve A. Özaltun Çelik (Eds.), *Matematiksel modelleme teoriden uygulamaya bütünsel bakış* (s. 3-17) içinde. Pegem.

- Doğan-Temur, Ö. (2012). Analysis of Prospective Classroom Teachers' Teaching of Mathematical Modeling and Problem Solving. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 8(2), 83-93.
- Eraslan, A. (2011). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının model oluşturma etkinlikleri ve bunların matematik öğrenimine etkisi hakkındaki görüşleri. *İlköğretim Online*, 10(1), 365-377.
- Erdoğan, F. (2019). İlköğretim Matematik öğretmeni adaylarının matematiksel modelleme özyeterliklerinin belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 118-130.
- İncikabı, S., ve Biber, A. Ç. (2020). Ortaokul matematik öğretmen adaylarının matematiksel modelleme farkındalıklarının araştırılması. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi*, 4(1), 55-72.
- Karali, D., ve Durmuş, S. (2015). Primary school pre-service mathematics teachers' views on mathematical modeling. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 11(4), 803-815.
- Lesh, R., Cramer, K., Doerr, H. M., Post, T., ve Zawojewski, J. S. (2003). Model development sequences. In R. Lesh ve H. M. Doerr (Eds.), *Beyond constructivism: Models and modeling perspectives on mathematics problem solving, learning, and teaching* (pp. 35- 58). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2005). *İlköğretim matematik dersi 1-5.sınıflar öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2014). *İlkokul matematik dersi 1-4.sınıflar öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1-8.sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Morkoyunlu, Z., ve Saltık Ayhanöz, G. (2021). The opinions of elementary mathematics teacher candidates on the concept of mathematical resilience. *Amasya Education Journal*, 10(2), 37-60. DOI: 10.17539/amauefd.1019463
- Mumcu, İ., Mumcu, H., ve Aktaş, M. C. (2012). Meslek lisesi öğrencileri için matematik. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 180- 195.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. NCTM.
- Yanık, H. B., Bağdat, O., ve Koparan, M. (2017). Ortaokul öğretmen adaylarının matematiksel modelleme problemlerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 80-101.

URL 1: <https://www.geogebra.org/classroom/vfpzkgjf#tasks/udrypgxq>

URL 2: <https://www.mentimeter.com/app>

İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Purdue Modeli Deneyimi: EBOB-EKOK Örneği

Mustafa GÖK
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
mustafagok@yyu.edu.tr

Tuğba Yulet YILMAZ
Fevzi Çakmak Ortaokulu
tugbayulet@gmail.com

Özet

Üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarmak için eğitimlerinde farklılaştırma stratejileri kullanılmakta, eğitim programları bireysel farklılıklarına göre düzenlenmekte ve bu programlara uygun öğretimler yapılmaktadır. Bu süreçlerin sağlıklı yürütülmesinde öğretici pozisyonundakilerin eğitimi ve deneyimleri anahtar bir role sahiptir. Bu anlamda öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinden başlanarak üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde kullanılması gereken stratejileri öğrenmeleri, eğitim programlarının tasarımında çerçeve olarak kullanılacak farklı modelleri deneyimlemeleri oldukça önemlidir. Ancak Türkiye’de öğretmen adaylarının eğitimi bağlamında heterojen sınıflarda üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili çok sınırlı sayıda araştırma mevcuttur. Bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının Purdue modeli çerçevesinde tasarlanan bir etkinliği deneyimleme sürecine odaklanılmıştır. Bu doğrultuda matematiksel kavramlardan ebob-ekok kavramları doğrultusunda etkinlik tasarlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını Doğu Anadolu bölgesinde bir devlet üniversitesinde ilköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim gören 27 (21 kadın ve 6 erkek) öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışmada öğretim deneyimine ilişkin veriler video ve ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Öğretim deneyimine ilişkin veriler betimsel analiz metodu ile çözümlenmiştir. Çalışmada elde edilen sonuçlar; Purdue modeli çerçevesinde tasarlanan öğrenme deneyimini yaşayan öğretmen adaylarının ebob-ekok kavramlarını günlük yaşam durumlarında fark ettikleri ve derinleştirdiklerini göstermektedir. Buradan öğretmen adaylarının meslek yaşantılarında bu modeli üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik matematiksel kavramların öğretiminde öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı oluşturmasında kullanmaya yönelik deneyim kazandığı belirtilebilir.

Anahtar Kelimeler: Purdue modeli, Üstün yetenekli öğrenciler, Öğretmen adayları, EBOB-EKOK.

Abstract

In order to reveal the potentials of gifted students, differentiation strategies are used in their education, education programs are organized according to their individual differences and education is provided in accordance with these programs. The education and experiences of those in the position of instructors have a key role in the healthy execution of these processes. In this sense, it is very important for prospective teachers to learn the strategies that should be used in the education of gifted students, starting from their undergraduate education, and to experience different models that will be used as a framework in the design of education programs. However, there are very limited studies on the education of gifted students in heterogeneous classrooms in the context of prospective teachers’ education in Turkey. In this study, the process of experiencing an activity designed within the framework of the Purdue model was focused on primary school pre-service mathematics teachers. In this direction, the activity was designed in line with concepts of GCD-LCM. Case study, one of the qualitative research methods, was used in the research. The participants of the study consist of 27 (21 female and 6 male) pre-service teachers studying in a elementary school mathematics teaching program at a state university in the Eastern Anatolia region. In the study, the data related to the teaching experience were recorded with a video and audio recorder. The data related to the teaching experience were analyzed using the descriptive analysis method. The results obtained in the study; It shows that pre-service teachers who have the learning experience designed within the framework of the Purdue model have noticed and deepened the GCD-LCM concepts in their daily life situations. From this, it can be stated that pre-service teachers have gained experience in using this model in creating a student-centered learning environment in the teaching of mathematical concepts for the education of gifted students.

Keywords: Purdue model, Gifted students, prospective teachers, greatest common divisor (GCD), lowest common multiple (LCM).

Giriş

Ulusal matematik öğretmenleri konseyi matematik öğretiminde önerdiği kapsayıcı altı ilkeyi eşitlik, öğretim programı, öğretim, öğrenme, değerlendirme ve teknoloji şeklinde sınıflandırmaktadır. Bunlardan eşitlik ilkesi, her öğrenciye aynı eğitimin verilmesi değil; bunun yerine öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda ulaşabilecekleri en iyi duruma getirilmesi ve gerektiği şekilde desteklenmesidir (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). Üstün yetenekli (özel yetenekli) öğrencilerin eğitim sürecinde gerektiği şekilde desteklenmesi bu bağlamda değerlendirilebilir.

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] tarafından “üstün zekâ”, “üstün özel yetenek”, “üstün yetenek”, kavramları “özel yetenek” şeklinde tek bir çatı altında toplanmış ve özel yetenekli birey zeka, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi, motivasyon veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren birey olarak tanımlanmıştır (MEB, 2013). Türkiye’de bireysel inceleme sonucuna göre özel yetenekli olarak tanımlanan öğrenciler örgün öğretimlerine paralel olarak yarı zamanlı gruplama stratejisinin temel alındığı Bilim ve Sanat Eğitim Merkezlerinde [BİLSEM] eğitim görebilmekte ya da çeşitli üniversiteler tarafından sunulan eğitim hizmetlerine katılabilmektedirler (Olçay, 2020). Aynı zamanda özel yetenekli öğrenciler için kendi okullarında destek eğitim odaları açılabilen, kendi sınıflarında ise farklılaştırılmış öğretim stratejileri kullanılarak sınıf içi bütünleştirme uygulamaları yapılabilmektedir. Ancak bu durum özel yetenekli öğrencilere destek eğitim odalarında eğitim verecek öğretmenlerin özel yeteneklilerin eğitimi konusunda ne kadar yeterli olduğu sorunu ortaya çıkarmaktadır.

Özel yetenekli öğrencilerin örgün öğretim sürecinde de desteklenmesi ve bu öğrencilere destek eğitim odalarında ihtiyaçları doğrultusunda zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış eğitimler verilmesi gerekmektedir. Bu durum öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin ilgilerini fark edebilmeleri, onları nasıl destekleyeceklerini bilmeleri ve bu doğrultuda öğretim programında düzenlemeler yaparak zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış öğrenme ortamları sunmaları gibi birçok bileşen içeren bir dizi organizasyonu gerektirmektedir. Bu çok boyutlu sürece yönelik deneyimlerin üniversite yıllarında başlaması gerektiği düşünülmektedir. Bu doğrultuda özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için bu öğrencilerin özellikleri ile bilgi sahibi olunması ve onların ihtiyaçları doğrultusunda öğretimin farklılaştırılması konusunda öğreten pozisyonundakilerin eğitimler alması bireysel farklılıkları gözetken daha nitelikli bir eğitim anlayışı için önemli görülmektedir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının, özel yetenekli öğrencilerin desteklenmesine yönelik bu tür bir öğrenme deneyimi yaşaması sağlanarak, özel yetenekli öğrencileri desteklemelerine ilişkin anlayış kazandırılması hedeflenmektedir. Bu nedenle çalışmada ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının “Üstün yeteneklilere matematik öğretimi” dersi kapsamında gerçekleştirilen bir etkinliğe ilişkin veriler incelenecektir. Çalışma, ilk olarak üniversite öğrencileri için ders geliştirme modeli olarak önerilen, daha sonraları ise özel yetenekli öğrencilere farklılaştırılmış eğitim ortamlarını organize etmede kullanılmaya başlanılan Purdue modeli (Köksal, 2020) temelinde yapılandırılmıştır.

Purdue modeli özel yetenekli öğrencilere farklılaştırılmış öğrenme durumlarını tasarlamak için uygun bir yaklaşım sunmaktadır. Model üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada, ayırıcı ve birleştirici düşünce becerilerine odaklı uygulamalar gerçekleştirilerek öğrencilerde matematiksel süreç becerilerinin gelişimi desteklenmektedir. Bu süreçte öğrencilerin esneklik, akıcılık ve detaylandırma gibi becerileri kullanabileceği etkinlikler düzenlenir. Bu sayede öğrencilerin yaratıcı ve üretici düşünebilme becerileri tetiklenmektedir (Gökdere ve Kutlu 2013). İkinci aşamada öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerine odaklanılan ve küçük gruplarla gerçekleştirilen etkinlikler uygulanmaktadır. Üçüncü aşamada ise öğrencilerin ilgileri doğrultusunda bağımsız çalışabilecekleri bir proje üzerine çalışmalarını gerekmektedir (Feldhusen & Kolloff, 1986). Bu açıklamalardan Purdue modelinden, öğretmen eğitiminde özel yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırılmış öğrenme ortamlarının hazırlanmasında yararlanılabileceği belirtilebilir. Bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının heterojen sınıflarda Purdue Modeli çerçevesinde, özel yetenekli öğrencilerin öğrenmelerini destekleyecek şekilde ebob ve ekok konusu ile ilgili tasarlanan etkinliği deneyimleme süreci incelenmiştir.

Yöntem

Araştırma Deseni

İlköğretim matematik öğretmeni adaylarına matematik öğretimi bağlamında, üstün yetenekli öğrencilere farklılaştırılmış öğrenme ortamı tasarımlarına yönelik verilen bir ders çerçevesinde Purdue modeline göre hazırlanan ebob ve ekok konusunun öğretimini deneyimleme sürecindeki davranışlarına odaklanılan çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Merriam (2013) durum çalışmasını sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelemesi olarak tanımlamıştır. Bu doğrultuda Purdue

modelinin farklı aşamalarında ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının sergilediği davranışlar ebob ve ekok konusu bağlamında ortaya çıkarılmıştır.

Örneklem

Çalışmanın katılımcılarını Doğu Anadolu bölgesinde bir devlet üniversitesinde ilköğretim matematik öğretmenliği programında “Üstün yeteneklilere matematik öğretimi” dersini seçen öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bulgularda öğretmen adayları Ö1, Ö2, ..., Ö27 olarak kodlanmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Çalışmada öğrencilerin zorluk yaşadığı ve Purdue modeline de uygun olduğu düşünülen ebob ve ekok konusu bağlamında incelemeler yapılmıştır. İki matematik eğitimi uzmanı tarafından Purdue modeli çerçevesinde ebob ve ekok etkinliği tasarlanmıştır. Uygulama süreci ilk iki aşama için 2 saat ve üçüncü aşama için 1 haftalık proje süresi ile sınırlıdır. Uygulama araştırmacılarından biri tarafından gerçekleştirilmiş, diğer araştırmacı da uygulama sürecinde katılımcı gözlemci olarak derslerde bulunmuştur. Veriler öğrencilerin etkinlik sürecinin kamera ve ses kayıt cihazı ile kaydedilmesi ve proje ödevleri ile ilgili hazırladıkları dokümanlardan elde edilmiştir.

Tablo 1

Etkinlikte Kullanılan Görevler ve Görevleri için Verilen Süreler

Aşamalar	Görevler	EBOB-EKOK	Süre
Aşama 1	Görev 1	EKOK	1 saat
	Görev 2	EBOB	
	Görev 3	EBOB	
Aşama 2	Görev 4	EBOB ve Öklid Algoritması ilişkisi	1 saat
	Görev 5	EBOB ve Bölme Algoritması ilişkisi	
	Görev 6	EKOK ve Çin Kalan Teoremi	
Aşama 3	Görev 7	Bağımsız Proje Ödevi	1 hafta

Örnek Bir Problem (Aşama 2-Görev 4): Kenar uzunlukları 176 m ve 108 m olan dikdörtgen şeklindeki bir tarla farklı yaşlardaki kardeşler arasında paylaşılacaktır. Paylaşım şu şekilde yapılmaktadır:

- Önce en büyük kardeş tarladan kare şeklinde istediği payı alacaktır.
- Ardından kalan tarladan ikinci kardeş istediği kare şeklindeki payı alacaktır.

• Tarladan en son pay alan kardeşin aldığı pay 350 m²'den az olmayacak şekilde paylaşırma işlemine devam edilecektir.

- a) Kardeş sayısı en fazla kaç olabilir?
- b) Bu paylaşırma işlemi nasıl yapılabilir?

Bu problemin cebirsel, geometrik ve algoritmik çözümleri bulunmaktadır. Aşağıda Öklid algoritması kullanılarak muhtemel bir çözüm sunulmuştur.

$$178=108x1+68 \text{ (En büyük kardeş } 108x108 \text{ boyutlarında kare bir bahçe alıyor)}$$

$$108=68x1+40 \text{ (Kalan araziden 2. büyük kardeş } 68x68 \text{ boyutlarında kare bir bahçe alıyor)}$$

$$68=40x1+28 \text{ (Kalan araziden 3. büyük kardeş } 40x40 \text{ boyutlarında kare bir bahçe alıyor)}$$

$$40=28x1+12 \text{ (Kardeşler } 350 \text{ m}^2 \text{ den fazla alması gerektiğinden kalan arazi 4. Kardeşin olur).}$$

Buradan kardeş sayısının 4 olması gerektiği anlaşılmaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesine öncelikle ders video ve ses kayıtlarının bilgisayar ortamına aktarılmasıyla başlanmıştır. Sonraki süreçte Moon vd. (2009)'nin Purdue modelinin aşamalarında ortaya çıkabilecek temalar bağlamında öğretmen davranışları çözümlenmiştir. Burada hatalı ya da yanıt verilmeyen durumlar 1, tek boyutta geliştirilen ya da eksik çözümler 2 ve doğru çözümler 3 ile kodlanmıştır. İki araştırmacı söz konusu kayıtları bağımsız bir şekilde kodlamış ve daha sonra ilgili temalar altında sınıflandırmıştır. Bu süreçte üzerinde anlaşılmayan durumlar tartışılmış ve uzlaşmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde; ilköğretim matematik öğretmenleri adaylarının Purdue modeli etkinliğinde gerçekleştirdiği davranışlar Purdue modelinin aşamaları bağlamında verilmiştir. Purdue modelinin birinci aşamasında ilköğretim matematik öğretmenleri adaylarının ebob-ekok konusunda bilgilerini ortaya çıkarmak için ilgili konuyu günlük yaşamda nerelerde kullanabilecekleri sorulmuştur. Bu konudaki öğretmen adaylarının yanıtları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2*Öğretmen Adaylarının EBOB-EKOK ile İlgili Etkinlik Başındaki Görüşleri*

Gözlem	Gözlemin İfadesi	Katılımcı	EBOB/EKOK
G1	Dikdörtgen şeklindeki bahçenin çevresine ağaç dikme	Ö1	EBOB
G2	Ev dekorasyonu için zemine fayans döşeme	Ö2	EBOB
G3	İki kesrin paydasını eşitleme	Ö2	EKOK

Tablo 2’den ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının obeb-okek konusunun günlük yaşamda kullanımıyla ilgili ilk gözlem sonuçlarından sınırlı bir bilgiye sahip oldukları belirtilebilir. Bu konunun günlük yaşamda birçok durumla ilişkili olduğu bilinmesine rağmen öğretmen adaylarının çok sınırlı örnekler sunması bu konudaki deneyimlerinin çok az olduğu ya da günlük yaşamda bu konu ile ilgili farkındalıklarının yeterli olmaya bileceğini düşündürmektedir.

Tablo 3*Günlük Yaşam Örneklerinde EBOB-EKOK Örnekleri*

Gözlem	Gözlemin İfadesi	Katılımcı	EBOB/EKOK
G1	Bir hastanede belirli zaman aralıklarında nöbet tutan hemşirelerin birlikte nöbet tutma durumları	Ö4	EKOK
G2	Ev dekorasyonu için zemine fayans döşeme	Ö5	EBOB-EKOK
G3	Marketten alınan zeytinyağların eşit hacimde şişelere ayırma	Ö6	EBOB

Tablo 3’te öğretmen adaylarına Tablo 2’de verilenlerden farklı örnek durumlar verilerek bunların ebob ya da ekok ile ilişkilendirilmesi gerektiğine yönelik tartışmalar yapılmıştır. Ayrıca verilen durumlarda niçin ebob ya da ekok kullanılması gerektiği açıklanmıştır. Öğretmen adaylarının bu konudaki bilgileri genellikle ezbere olduğu belirlenmiştir. Örneğin “Soru kökünde en az diyorsa ekok, en çok diyorsa ebob alınır (Ö3).” ya da “Küçük parçadan büyük parçaya gidiliyorsa ekok, büyük parçadan küçük parçaya geçiliyorsa ebob alınır (Ö10)” şeklinde bir yaklaşım kullandıkları anlaşılmaktadır. Bunun yanında bazı örnek durumlarda öğretmen adaylarından bazılarının ebob mu yoksa ekok mu kullanılması gerektiği ile ilgili kafa karışıklığı yaşadığı da belirlenmiştir. Aşağıda bu konuda yaşanan bir diyalog sunulmuştur.

Ö7: Öğrenciler ebob ve ekok karışabiliyor?

A: Neden karıştırıyorlar sence?

Ö7: İsim benzerliğinden.

A: Siz karıştırıyor musunuz? Hangi durumları karıştırıyorsunuz?

Ö1: Uzun soruları karıştırabiliyorum.

Ö8: ebob ve ekok'un açılımlarına dikkat etmedikleri zaman da karışabiliyor.

Ö9: Birini kat diğerini bölen kavramlarıyla aklında tuttuğunda karışmıyor.

Bu diyaloglarda öğretmen adaylarının görüşlerinden; öğrencilerin ebob ve ekok kavramlarını sıklıkla karıştırdıkları hatta bazı durumlarda kendilerinin dahi bu kavramları karıştırdığı görülmektedir. Purdue modelinin ilk aşamasında sunulan günlük yaşam problem durumlarında öğretmen adaylarının eylemleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Purdue Modelinin İlk Aşamasındaki Görevlerde Öğretmen Adaylarının İlgili Temalar Altında Yanıtlarının Analizi

Tema	Görevler	Katılımcı	OBEB	OKEK
Değişkenleri belirleme	Görev 1 (Boyutları 4x6 olan fayanslardan en küçük kare zemin yapma)	Ö10, Ö1, Ö8	-	3
	Görev 2 (Aralarında eşit uzaklık bulunan eş koltuklar bir doğru boyunca yerleştirilebilsin. Eşit uzaklığın 15 cm ve 25 cm durumunda mesafe en az kaçtır?)	Ö1	3	-
	Görev 3 (İki farklı yükseklik 18 cm küçük eş boydaki merdivenler ile çıkma)	Ö11	3	-
Değişkenler arası ilişkiler	Görev 1	Ö10, Ö1, Ö8	-	3
	Görev 2	Ö1	3	-
	Görev 3	Ö11	3	-
Tahmin	Görev 1	Ö10, Ö1, Ö8	-	3
	Görev 2	Ö1	3	-
	Görev 3	Ö11	3	-

Purdue modeli aşama 1'de öğretmen adaylarına sunulan üç görevi öğretmen adaylarının ilgili temalar bağlamında incelendiğinde uygun bir şekilde uyguladığı görülmektedir. Bu bağlamda günlük yaşam problemlerinde ebob ve ekok içeren durumları fark ettikleri ve bunlarda açık ya

da gizli bir şekilde yer verilen matematiksel çalışmalarını doğru bir şekilde gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Bu anlamda ayırıcı ve bileştirici düşünceye odaklı becerilerin kullanıldığı belirtilebilir. Bu anlamda Purdue modelinin 1. aşamasında temel bilimsel süreçler olarak ifade edilen değişkenlerin belirlenmesi, değişkenler arası ilişkilerin kurulması ve tahmin gibi temaların anlamlı bir şekilde uygulandığı söylenebilir.

Purdue modeli 2. aşamada küçük gruplarla yaratıcı problem çözme odağında, çoğunlukla öğrenci merkezli ortamlarda verilen görevler tamamlanmaya çalışılmaktadır. Bu aşamada öğretmen adaylarına 3 farklı görev verilmiştir. Bu görevlerden biri yöntem bölümünde sunulmuştur (Bkz. Görev 4). Bu görevin çözümünde farklı matematiksel kavramlarla ilişkiler kurulması ve yaratıcı bir yaklaşım sergilenmesi gerekmektedir. Bu görev ile ilgili öğretmen adaylarının sunduğu çözümler Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1

Görev 4 ile İlgili Grupların Çözümleri

Cebirsel Çözüm:

1. Birinci karedekinin payı a^2 ise, $350 < a^2 < 108+176=284$
 $a = 108$ olur.

2. İkinci karedekinin payı b^2 ise,
 $350 < b^2 < 108+176=284$
 $350 < b^2 < 108+68$
 $b = 68$ olur.

3. Üçüncü karedekinin payı c^2 ise,
 $350 < c^2 < 108+68=176$
 $350 < c^2 < 68+68$
 $c = 60$ olur.

4. Dördüncü karedekinin payı d^2 ise,
 $350 < d^2 < 108+68=176$
 $350 < d^2 < 68+28$
 $d = 28$ olur.

Ancak dördüncü karede payını a^2 ile b^2 ile aynı grupta $68 \times 28 = 1904 < 350 < 28 \times 28 = 784$ olduğundan birinci karede pay a^2 olarak diğerlerinden farklı karedekinin payıdır. Toplam 4 karededir.

Geometrik Çözüm:

	108	68	
108	A	B	
	60	28	
	C	D	

Birinci karedekinin payı A
İkinci karedekinin payı B
Üçüncü karedekinin payı C
Dördüncü karedekinin payı D

} Dört karede

Grup 4 Çözümü (Ö13)Grup 6 Çözümü (Ö20)

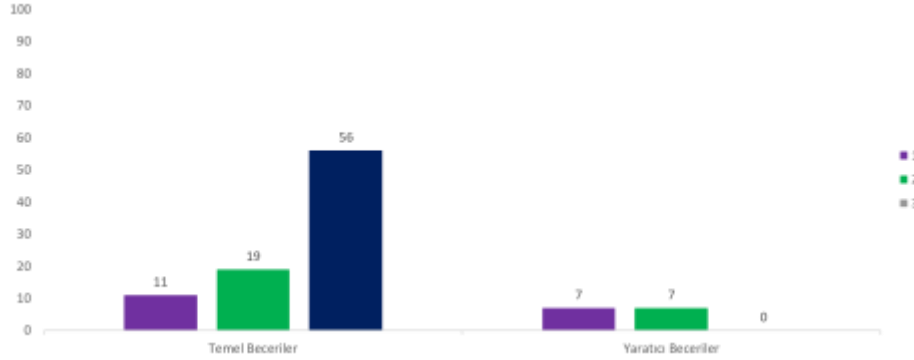
Bu görevin çözümü ile ilgili cebirsel çözüm, geometrik çözüm ve Öklid algoritmasının kullanıldığı çözümler sunmak mümkündür. Burada iki farklı çözüm sunulabildiği gözlenmektedir. Bu durum ebob-ekok konusunda öğretmen adaylarının belli ölçüde yaratıcı düşünceler üretebildiklerini göstermektedir. Diğer taraftan çözüm yaklaşımlarında üst düzey matematiği kullanmakta zorluk yaşadıkları belirtilebilir.

Son olarak Purdue modeli üçüncü aşamada öğretmenlerin ebob-ekok ile ilgili bağımsız proje ödevleri yapmaları istenmiştir. Bunlar ebob-ekok ile ilgili temel beceriler ve yaratıcı

beceriler açısından değerlendirilmiştir. Bu konudaki öğretmen adaylarının eylemlerine ilişkin değerlendirme Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2

Öğretmen Adaylarının EBOB-EKOK ile İlgili Proje Ödevlerinin Değerlendirilmesi



İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının ebob-ekok konusunda Purdue modeli çerçevesinde hazırladıkları bağımsız proje ödevleri temel beceriler ve yaratıcı beceriler açısından incelendiğinde, öğretmen adaylarının hazırladıkları projelerde çoğunlukla temel becerilere odaklı bir yaklaşım sergiledikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının yarıdan fazlasının temel beceriler odağında hazırladıkları projelerde başarılı olduğu tespit edilmiştir. Çok az sayıda projenin yaratıcı becerileri geliştirmeye odaklandığı, ancak bunların eksiklerinin olduğu anlaşılmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının özel yetenekli öğrencilerin ebob ve ekok konusunu farklılaştırılmış öğrenme yaklaşımlardan biri olan Purdue modeline göre tasarlanan etkinlikleri deneyimlemesine yönelik sonuçlar modelin farklı aşamaları doğrultusunda sunulmuştur.

Birinci aşamada ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının, ebob ve ekok konusunu günlük yaşamla ya da farklı disiplinlerle ilişkilendirmede zorluklar yaşadığı, bununla birlikte bazı öğretmen adaylarının verilen bir durumda ebob mu yoksa ekok mu kullanmak gerektiği ile ilgili kafa karışıklığı yaşadığı gözlenmiştir. Ancak tasarlanan problem durumlarına ilişkin tartışmalar ve konuya ilişkin temel beceriler sunulduğunda bu sorunun üstesinden geldiği tespit edilmiştir. Bu çalışmada elde edilen sonuçları destekleyecek şekilde birçok çalışmada Purdue Modeline dayalı etkinliklerin öğrencilerin temel bilgi ve beceri alt yapısını

oluşturmalarına yardım ettiği belirtilmektedir (Altıntaş, 2009; 2014; Çalışkan-Karakulak, 2019; Moon, Feldhusen ve Dillon, 1994).

İkinci aşamada öğretmen adaylarının öğrenci merkezli etkinliklerde yaratıcı çözümler geliştirdikleri gözlenmiştir. Bununla birlikte sunulan çözümlerde öğretmen adaylarının, farklı matematiksel ilişkilendirmeler yapmalarına yönelik sınırlı bir anlayışa sahip oldukları tespit edilmiştir.

Proje aşamasında ise ilköğretim matematik öğretmeni adaylarından bazıları uygun raporlar sunmalarına rağmen bazılarının bu aşamada zorlandığı ve yüzeysel raporlar hazırladıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlardan matematik öğretiminde Purdue modelinin öğretmen eğitiminde ve özel yetenekli öğrencilere farklılaştırılmış öğrenme ortamları tasarlamada etkili olarak kullanılabileceği söylenebilir. Bu sonuçlarla paralel şekilde birçok çalışmada, Purdue Modelinin olarak tanıdığı küçük grup etkileşiminin ve sınıf tartışmalarının hem işbirlikli öğrenmeye hem de eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı ifade edilmiştir (Altıntaş, 2009; 2014; Çalışkan-Karakulak, 2019).

Purdue modelinin üstün yeteneklilerin eğitiminde programın farklılaştırılması adına öğretmen adaylarının etkinlik tasarımında uygun bir yol sunduğu belirlenmekle birlikte, modele göre etkinliklerin tasarımı öğretmen adayları için zorluk teşkil ettiği görülmektedir. Model bağlamında çok az kavramın incelenmesi bu güçlüğü derinleştirmektedir. Modelin özellikle ilk iki aşamasının matematiksel kavramların öğretilmesinde etkili olduğu belirtilebilir. Ancak proje aşamasını daha etkili kılacak tedbirler alınması önerilebilir.

Kaynakça

- Altıntaş, E. (2009). *Purdue modeline dayalı matematik etkinliği ile öğretimin üstün yetenekli öğrencilerin başarılarına ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi], Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Altıntaş, E. (2014). *Üstün zekâlı öğrenciler için yeni bir farklılaştırma yaklaşımının geliştirilmesi ve matematik öğretiminde uygulanması* [Doktora tezi], Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çalışkan-Karakulak, B., (2019). *Purdue modeline dayalı olarak geliştirilen matematik etkinlikleri ile öğretimin öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve yaratıcı düşüncelerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Feldhussen, J., & Kolloff, P. B. (1986). The Purdue three stage enrichment model for gifted education at the elementary level. In J. S. Renzulli (Ed.), *System and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 126–152). Creative Learning Press.

- Gökdere, M., & Kutlu, N. (2013). İlköğretimde proje tabanlı öğrenmeyi zenginleştirme: Üç aşamalı Purdue modeli. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 293-311.
- Köksal, M. S. (2020). Üstün zekâlıların (özel yeteneklilerin) eğitiminde kullanılan eğitim ve öğretim programı tasarım modelleri. M. S. Köksal (Ed.), *Üstün zekâlıların (özel yeteneklilerin) eğitimi: Sistematik ve bilimsel dayanaklı eğitim* (1st edition, ss. 67-75) içinde. Nobel.
- MEB (2013). Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013 – 2017, MEB.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel vaka çalışması (Çev: E. Karadağ). S. Turan (Ed.), *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* içinde (3 ed.). Nobel.
- Moon, S. M., Kolloff, P., Robinson, A., Dixon, F., & Feldhusen, J. F. (2009). The Purdue three-stage model. In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert, & C. A. Little (Eds.), *System and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 289–321). Prufrock Press.
- Moon, S. M., Feldhusen, J. F., & Dillon, D. R. (1994). Long-term effects of an enrichment program based on the purdue three-stage model. *Gifted Child Quarterly*, 38(1), 38-48.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. NCTM.
- Olçay, S. (2020). Türkiye’de üstün zekâlılara sağlanan destek eğitim hizmetleri. M. S. Köksal (Ed.), *Üstün zekâlıların (özel yeteneklilerin) eğitimi: Sistematik ve bilimsel dayanaklı eğitim* (1st edition, ss. 217-233) içinde. Nobel.

8. Sınıf Düzeyindeki STEM Uygulamalarının Öğrencilerin STEM Beceri Düzeylerine Yönelik Algılarına Etkisi

Mustafa GÖK

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
mustafagok@yyu.edu.tr

Nihal DEMİR

Hürriyet Ortaokulu
nihalldemir55@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, ortaokul 8. sınıf düzeyinde 5E öğrenme modeliyle uygulanan STEM etkinliklerinin, öğrencilerin temel STEM beceri düzeylerine yönelik algılarına anlamlı bir etkisinin olup olmadığının incelenmesidir. Bu çalışmada belirlenen amaç doğrultusunda, ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi Van’da bir devlet ortaokulunda 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören 55 öğrenciden oluşmaktadır. STEM eğitiminin uygulandığı deney grubunda 23 öğrenci (16 kız, 7 erkek) ve mevcut yöntemlerle derslere devam edilen kontrol grubunda 22 öğrenci (12 kız, 10 erkek) yer almaktadır. Veri toplama sürecinde, öğretim uygulamaları yapılmadan önce her iki gruba da ölçek uygulanmıştır. Sonra deney grubunda 5E öğrenme modeliyle STEM eğitimi uygulamaları gerçekleştirilirken, kontrol grubunda mevcut yöntemlerle derslere devam edilmiştir. Uygulamalar 5 hafta (18 saat) sürmüştür. Son olarak her iki gruba tekrar ölçeğin uygulanması gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin ön uygulamasından elde edilen verilere göre $p=0,369>0,05$ bulunduğundan grupların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ölçeğin son uygulamasından elde edilen verilere göre $p=0,044<0,05$ bulunduğundan grupların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, 5E öğrenme modeliyle uygulanan STEM etkinliklerinin öğrencilerin temel STEM beceri düzeylerine anlamlı düzeyde katkı sağladığı söylenebilir. Demografik bilgilere göre yapılan analizlerde ise, hem deney grubunda hem de kontrol grubunda alınan puanların cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: STEM eğitimi, STEM becerileri, 5E öğrenme modeli, Ortaokul öğrencileri.

Abstact

The aim of this research is to examine whether STEM activities applied with the 5E learning model at the 8th grade level of secondary school have a significant effect on students' perceptions of basic STEM skill levels. In line with the purpose determined in this study, a quasi-experimental design with pretest-posttest control group was used. The sample of the research consists of 55 8th grade students studying at a public secondary school in Van. There were 23 students (16 girls, 7 boys) in the experimental group in which STEM education was applied, and 22 students (12 girls, 10 boys) in the control group, where classes were continued with current methods. In the data collection process, the scale was applied to both groups before the teaching practices. Then, while STEM education applications were carried out with the 5E learning model in the experimental group, the lessons continued with the existing methods in the control group. The applications lasted for 5 weeks (18 hours). Finally, the scale was applied to both groups again. Since $p=0.369>0.05$ according to the data obtained from the pre-application of the scale, it was seen that there was no statistically significant difference between the scores of the groups. Since $p=0.044<0.05$ according to the data obtained from the last application of the scale, it was observed that there was a statistically significant difference between the scores of the groups. As a result, it can be said that STEM activities applied with the 5E learning model significantly contribute to the basic STEM skill levels of the students. In the analyzes made according to demographic information, it was understood that the scores obtained in both the experimental group and the control group did not show a statistically significant difference according to the gender variable.

Keywords: STEM education, STEM skills, 5E learning model, Secondary school students.

Giriş

Günümüzde çağın gerektirdiği becerilere sahip olunması için 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesini sağlamada eğitimlerin içeriği oldukça önemlidir. Bu becerileri bütüncül bir bakış açısıyla kazandırabilmek üzere STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) eğitimi yaklaşımı ortaya atılmıştır (Bybee, 2010; Meyrick, 2011) ve STEM uygulamalarının, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirdiği anlaşılmıştır (Krajcik ve Delen, 2017; Yıldırım ve Selvi, 2018). İlk kez ABD’de uygulanan STEM eğitiminin hedefleri; entegre STEM okuryazarlığı oluşturmak, 21. yüzyılda Amerika’nın rekabet gücünü artırmak, Amerika'nın STEM işgücünü hazırlamak (kariyer araştırması), öğrenme ilgisini teşvik etmek, katılım istekliliğini teşvik etmek ve STEM disiplinler arası bilgi birleştirme yeteneğini geliştirmek şeklinde özetlenebilir (Fan ve Yu, 2016). Bu ve benzeri hedeflerin gerçekleştirilmesi için günümüzde STEM eğitimi ile ilgili çalışmalara yönelim artmaktadır.

STEM eğitime yönelimin artmasının nedenleri; bilgi toplumu olmak, iş gücünü iyileştirmek, öğretmenlerin yetkinliklerini arttırmak ve geliştirmek, daha nitelikli matematik-fen eğitime her bireyin ulaşmasını sağlamak ve sistemdeki üniter yaklaşımdan uzaklaşmak şeklinde sıralanabilir (Çorlu ve Çallı, 2017). Genel bir perspektiften STEM becerileri; üst düzey beceriler, dijital beceriler ve STEM disiplini becerilerini içermektedir (STEM Advisory Panel, 2019). Bu becerilerin kazandırılması noktasında STEM eğitiminin nasıl uygulandığı oldukça önemlidir.

Öğrencilere STEM becerilerinin kazandırılması sürecinde STEM odaklı sınıf ortamları oluşturulmalıdır (Gülhan ve Şahin, 2016). Kaliteli bir K-12 STEM eğitimi için belirlenen altı ana ilke; matematik ve fen içeriğinin öğrenme durumlarına dahil edilmesi, öğrenci merkezli pedagojinin egemen olması, derslerin öğrencilerin katılımını teşvik edecek şekilde ilgi çekici bir şekilde konumlandırılması ve motive edici unsurlar eklenerek bir bağlam oluşturulması, mühendislik tasarımının (yani prototip tasarımın deneme yanılma süreçlerinden sonra yeniden tasarımın gerekliliği) dahil edilmesi, öğrencilerin hata yaparak öğrenmesi ve ekip çalışmasıdır (Moore et al., 2014). STEM eğitimi sürecinin; bağımsız disiplinler şeklinde, bir veya iki disipline vurgu yapılması şeklinde, bir STEM disiplinin diğer üçüne entegre edilmesi şeklinde ve dört disiplinin iç içe karıştırılması şeklinde gerçekleştirilebileceği 4 farklı yol vardır (Dugger, 2010). Böylece STEM odaklı sınıflarda disiplinler arasında çeşitli entegrasyonlar gerçekleştirilerek uygulamalar yapılabilir. Yıldırım ve Selvi (2018) tarafından yapılan bir araştırmada, STEM eğitiminde matematik öğretim programı içerisine fen bilimleri dersinin entegrasyonunun yapılması önerilmiştir. Herdem ve Ünal (2018) tarafından da fen bilgisi dersi

dışında farklı derslerin merkeze alındığı çalışmaların yapılması önerilmiştir. Bu öneriler doğrultusunda bu araştırma kapsamında yapılan uygulamalarda matematik disiplini merkeze alınmıştır. STEM eğitimi, matematik eğitimindeki; uluslararası sınavlarda düşük öğrenci performansı (Thomson, De Bortoli, Underwood, ve Shmid, 2019), öğrencilerin karmaşık problemleri çözmek istememesi (Coupland vd., 2017), okul matematiğinden ayrılma (matematik dersini bırakma) (Murphy, MacDonald, Wang ve Danaia, 2019), gelişmiş içerik bilgisi ve 21. yüzyıl yeterlilikleri gerektiren niteliksiz matematik öğretmenleri (Beswick ve Fraser, 2019) ve bazı STEM alanlarında kalifiye işçi sıkıntısı (Holmes, Gore, Smith, ve Lloyd, 2018) gibi endişelere de çözüm olarak önerilmiştir (akt. Anderson vd., 2020). Dolayısıyla okul yıllarında verilecek STEM eğitiminin öğrencileri hayata hazırlayıcı bir yönünün olduğu belirtilebilir. Bu durum okullarda STEM eğitiminin nasıl uygulanabileceği ile ilgili çeşitli modelleri teşvik etmektedir.

STEM eğitimi için belirlenen ilkelerin ve merkeze alınan disiplinin yanı sıra, uygulanacak olan öğrenme-öğretme modeli de STEM eğitimi sürecinin nasıl gerçekleşeceğini belirlemektedir. STEM eğitiminin uygulandığı çeşitli öğrenme-öğretme yaklaşımlarından biri 5E modelidir. Bu araştırma kapsamında yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde 5E (engage, explore, explain, elaborate, evaluate) öğrenme modeliyle STEM eğitimi uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Birçok ulusal ve uluslararası araştırmada 5E öğrenme modeli ile STEM eğitiminin gerçekleştirildiği görülmektedir (Çilek, 2019; Kaniawati et al., 2017; Ling et al., 2019; Nur Yılmaz, 2019; Rosicka, 2016). Bu çalışmalarda 5E öğretim modelinin STEM eğitiminde uygun bir yaklaşım olduğu işaret edilmiştir. 5E modeli ile STEM uygulamalarının aşamaları şu şekilde özetlenebilir (Bybee, 2019):

- 1) Giriş (Engage): Bu aşamada öğrencilere, STEM disiplinleri hakkında merak uyandıran ve günlük yaşam bağlamı gözetilerek öğrencilerin bilgileri ortaya çıkaran bir durum verilmelidir. Sunulan durum bir yandan öğrencilerin geçmiş bilgilerini kullanmalarını teşvik ederken, diğer yandan mevcut öğrenme deneyimi ile öğrencilerin köprü kurabilecekleri şekilde yapılandırılmalıdır. Bununla birlikte bu durum, STEM disiplinleri ile ilgili öğrenci bilgilerini ortaya çıkarmalı ve öğrencilerin STEM ünitesine ilişkin kazanımlara yönelik fikirlerini organize etmelidir.
- 2) Keşfetme (Explore): Keşif deneyimleri, öğrencilere, öğretmenin STEM disiplinlerine ilişkin mevcut bilgileri, süreçleri ve becerileri tanımlayabileceği ortak bir etkinlik temeli sağlar. Bu aşamada öğrenciler kendi deneyimlerinden hareketle, durumla ilgili beyin fırtınası yaparak fikirler üretmeli, bu fikirler üzerinden sorular oluşturarak bunların olası yanıtları

doğrultusundan giriş aşamasında sunulan problem ile ilgili prototip tasarımlar (ya da çözümler) oluşturmalarıdır. Bu tasarımlarını oluştururken ön bilgilerini kullanmaya özen göstermelidir.

3) Açıklama (Explain): Bu aşama, öğrencilerin dikkatini, katılım ve keşif deneyimlerinin belirli yönlerine odaklar ve STEM disiplinlerine ilişkin anlayışlarını ve becerilerini gösterme fırsatları sunar. Bu aşamada, öğrenciler daha önceki aşamalardaki edindikleri deneyimleri dikkate alarak sunulan problem durumuna ilişkin bir anlam oluştururlar. Öğretmenler bu anlamaya yönelik dönütlerini anlam doğru oluşturulmuşsa teşvik ederken, yanlış anlamlandırmalarda STEM disiplinleriyle ilgili kavramları, uygulamaları veya becerileri doğrudan açıklama yaparak giderebilir. Öğretmenlerden veya ortamda bulunan diğer kaynaklardan gelen verilerden oluşturulan sorular ve bunlara ilişkin olası yanıtlar, öğrencilere bu aşamanın kritik bir parçası olan STEM disiplinlerini daha derinden anlama konusunda rehberlik edebilir.

4) Derinleştirme (Elaborate): Bu aşamadaki etkinlikler, öğrencilerin anlayış ve becerilerini etkin bir şekilde kullanmayı gerektirdiğinden öğrencileri bilişsel olarak zorlar ve bu sayede sunulan duruma yönelik öğrencilerin kavrayışı genişler. Diğer bir ifadeyle farklı bağlamlarda benzer bir durumlar verilerek öğrencilerin sunulan durumu daha derinlemesine anlaması ve durumun içine gömülen bilgiyi içselleştirmesine yönelik tedbirler alınır. Öğrenciler, STEM disiplinlerinin kavram ve yeteneklerine ilişkin anlayışlarını ek etkinliklere, araştırmalara veya problemlere uygularlar.

5) Değerlendirme (Evaluate): Bu aşama, öğrencileri süreç ile ilgili (hem bütünsel açıdan hem de aşamalar bağlamında) deneyimlerinden edindikleri anlayışlarını ve yeteneklerini gözden geçirmeyi teşvik eder ve öğretmenlerin STEM disiplinleriyle ilgili hedeflere ulaşmaya yönelik öğrenci ilerlemesini değerlendirmelerine olanak tanır.

STEM eğitiminin uygulanmasında kullanılan model kadar uygulandığı öğrenci grubunun belirlenmesi de önemlidir. Öğrencilerin kariyer planları için ortaokul düzeyinde karar almaya başlamalarının gerekliliği (Tai et al., 2006) düşünüldüğünde, STEM hedeflerine ulaşmada öğrencilerin ortaokul düzeyinden itibaren STEM becerileri düzeylerine yönelik algılarının ne düzeyde olduğunun tespit edilmesinin ve bu becerilerin geliştirilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Ancak Yamak vd. (2014) tarafından ülkemizde STEM ile ilgili yapılan çalışmalar incelenmiş ve STEM beceri düzeylerinin yeterince ele alınmadığı belirtilmiştir. Bu doğrultuda bu çalışmada, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin temel STEM becerileri düzeyleri üzerine araştırma yapılması hedeflenmiştir. Belirlenen hedef doğrultusunda bu araştırmanın

amacı, ortaokul 8. sınıf düzeyinde 5E öğrenme modeliyle uygulanan STEM etkinliklerinin, öğrencilerin temel STEM beceri düzeylerine yönelik algılarına anlamlı bir etkisinin olup olmadığının incelenmesidir. Bu amaca yönelik araştırmada cevap aranan sorular şu şekildedir:

- 1) Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde “Temel STEM Beceri Düzeyleri Algı Ölçeği”nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2) Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında “Temel STEM Beceri Düzeyleri Algı Ölçeği”nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3) Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin “Temel STEM Beceri Düzeyleri Algı Ölçeği”nden aldıkları puanlar arasında demografik özelliklere göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada ortaokul 8. sınıf düzeyinde 5E öğrenme modeliyle uygulanan STEM etkinliklerinin, öğrencilerin temel STEM beceri düzeylerine yönelik algıları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla, ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desende, tüm dışsal değişkenlerin kontrol altına alınamaması (Christensen et al., 2020) söz konusudur.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini Van’da bir devlet ortaokulunda 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören 45 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem belirlenmesinde, öğrencilerin gönüllülüğü ve daha önce STEM eğitimi almamış olmaları dikkate alınmıştır. STEM eğitiminin uygulandığı deney grubunda 23 öğrenci (16 kız, 7 erkek) ve mevcut yöntemlerle derslere devam edilen kontrol grubunda 22 öğrenci (12 kız, 10 erkek) yer almaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı Korkmaz vd. (2021) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan, 3 faktörlü 7’li likert tipinde 23 maddeden oluşan “Temel STEM Beceri Düzeyleri Algı Ölçeği”dir. Ölçeğin Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı 0,84 ve iç tutarlılık katsayısı 0,940’tır. “Fen/Bilim” faktörü güvenilirlik katsayısı 0,89 olan 11 maddeyi içermektedir. “Mühendislik ve Teknoloji” faktörü güvenilirlik katsayısı 0,85 olan 6 maddeyi içermektedir. “Matematik” faktörü güvenilirlik katsayısı 0,89 olan 6 maddeyi içermektedir. Aynı çalışmada

geçerliğin sağlanmasına yönelik ise ölçeğin 23 maddelik KMO değeri 0.960; Bartlett testinin değerleri $\chi^2 = 5100.5$; $df = 253$; $p < 0,001$ olarak hesaplanmıştır.

Veri toplama sürecinde, öğretim uygulamaları yapılmadan önce her iki gruba da ölçek uygulanmıştır. Sonra deney grubunda 5E öğrenme modeliyle STEM eğitimi uygulamaları gerçekleştirilirken, kontrol grubunda mevcut yöntemlerle derslere devam edilmiştir. Deney grubunda sırasıyla “Bugünden Yarına Su Köprüsü Kuruyoruz”, “Eğim” ve “Fotosentez” isimli STEM etkinlikleri (Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2020) uygulanmıştır. Deney grubu ile yapılan her etkinlikte farklı kişilerle eşleşecek şekilde 4-5 kişilik öğrenci grupları ile çalışılmıştır. Uygulamalar 5 hafta (sırasıyla 7+6+5=18 saat) sürmüştür. Son olarak her iki gruba tekrar ölçeğin uygulanması gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecinde öncelikle eksik veri analizleri yapılmıştır. Daha sonra uygulanan ölçekten elde edilen puanlar üzerinde normallik testleri yapılmıştır. Her bir grupta örnekleme yer alan kişi sayısı 29’dan az olduğu için Shapiro Wilks testi kullanılmıştır (Kalaycı, 2016). Anlamlılık düzeyini belirlemede 0,05 değeri referans alınmıştır (Büyüköztürk, 2007). Verilerin normal dağılıma uygun olması durumunda bağımsız gruplar T testi, normal dağılıma uymaması durumunda Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Böylece deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları puanlar karşılaştırılarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit edilmiştir. Anlamlı bir farklılık olması durumunda etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Etki büyüklüğünü hesaplamada η^2 (eta kare) kullanılmıştır. Hesaplanan değer 0,01 ise küçük etki, 0,06 ise orta düzey etki ve 0,14 ise büyük etki olarak yorumlanmaktadır (Pallant, 2016). Çalışmada geçerliliği kanıtlanmış veri toplama araçlarının kullanılması, veri toplama süreçleri ve analizlerin nasıl yapıldığına ilişkin gerçekleştirilen detaylı açıklamalar çalışmanın güvenilirliğini arttırdığı belirtilebilir.

Bulgular

Bu başlıkta deney grubu ve kontrol grubunun STEM Beceri Düzeyleri Algı Ölçeği’nin ilk ve son uygulamalarına ait puanları karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular okuyucuya sunulmuştur. Öncelikle elde edilen veriler üzerinde eksik veri analizi yapılmış ve eksik verinin olmadığı tespit edilmiştir. Ardından ölçeğin ön uygulama verileri üzerinde normallik testi yapılarak Shapiro Wilk değerleri deney grubunda $df(23)=0,905$ ve $p=0,033$ bulunmuştur, kontrol grubunda ise $df(22)=0,887$ ve $p=0,016$ bulunmuştur. Ölçeğin son uygulama verileri üzerinde normallik testi yapılarak Shapiro Wilk değerleri deney grubunda $df(23)=0,872$ ve $p=0,007$

bulunmuştur, kontrol grubunda ise $df(22)=0,896$ ve $p=0,024$ bulunmuştur. Elde edilen tüm değerler 0,05 değerinden küçük olduğundan dolayı verilerin normal dağılıma uymadığı anlaşılmıştır. Bu nedenle deney grubunda ve kontrol grubunda alınan puanların karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi kullanılarak elde edilen değerler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Deney Grubu ve Kontrol Grubu Ön Uygulama – Son Uygulama STEM Beceri Düzeyleri Algı Ölçeği Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	N	Medyan	SO	ST	U	Z	p	η^2
Ön Uygulama	Deney	23	104	24,72	568,50	213,500	-0,898	0,369	-
	Kontrol	22	93,50	21,20	466,50				
Son Uygulama	Deney	23	112	26,85	617,50	164,500	-2,011	0,044	0,092
	Kontrol	22	98,50	18,98	417,50				

Tablo 1 incelendiğinde, ölçeğin ön uygulamasından elde edilen verilere göre $p=0,369>0,05$ bulunduğundan, deney grubunda ve kontrol grubunda alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ölçeğin son uygulamasından elde edilen verilere göre $p=0,044<0,05$ bulunduğundan, deney grubunda ve kontrol grubunda alınan puanlar arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü hesaplandığında $\eta^2=0,092$ olarak bulunduğundan orta düzeyde bir etkinin olduğu anlaşılmıştır. Buradan 8.sınıf düzeyindeki öğrencilere STEM eğitimi verildiğinde STEM becerilerine yönelik gelişme sağlandığı ve STEM eğitiminin ortaokul düzeyinde işlevsel bir şekilde uygulanabileceği belirtilebilir. Bununla birlikte bu öğrencilerin daha önce hiç STEM eğitimine maruz kalmamış olması da önemli bir unsurdur. İleride STEM ile ilgili alanlara eğilimi olan öğrencilerin bu etkinlikler sayesinde bu potansiyellerini fark etmeleri ve bu doğrultudaki becerilerini geliştirecek adımlar atmaları sağlanabilir. Dolayısıyla verilen eğitim öğrencilerin hem STEM alanları ile ilgili bilinçlenmelerini sağlarken hem de STEM becerilerini geliştirmede olumlu sonuçlar doğurduğu ifade edilebilir. Bu durumun gelecekte öğrencilerin meslek tercihlerini etkileme potansiyeli de göz ardı edilmemelidir. Henüz ortaokul düzeyinde STEM alanları ile ilgili farkındalık sağlanması ve bazı temel

becerilerin edinilmesi gelecekte STEM alanları ile ilgili meslek edinecek öğrencilerin daha donanımlı olmaları noktasında da bir gelişim sağlayacağı söylenebilir.

Ölçeğin “Fen” alt boyutuna göre deney grubunda ve kontrol grubunda alınan puanlar için normallik testleri yapılmıştır. Ön uygulamada elde edilen verilere göre Shapiro Wilk değerleri deney grubunda $df(23)=0,926$ ve $p=0,088>0,05$ bulunmuştur, kontrol grubunda ise $df(22)=0,966$ ve $p=0,622>0,05$ bulunmuştur. Son uygulamada elde edilen verilere göre Shapiro Wilk değerleri deney grubunda $df(23)=0,867$ ve $p=0,006<0,05$ bulunmuştur, kontrol grubunda ise $df(22)=0,970$ ve $p=0,717>0,05$ bulunmuştur. Elde edilen değerlerden son uygulamada deney grubuna ait puanların normal dağılım göstermediği tespit edildiğinden “Fen” faktöründe alınan puanların karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi kullanılarak elde edilen değerler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Deney Grubu ve Kontrol Grubu Ön Uygulama – Son Uygulama STEM Beceri Düzeyleri Algı Ölçeği “Fen” Alt Boyutu Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	N	Medyan	SO	ST	U	Z	p	η^2
Ön Uygulama	Deney	23	50	25,37	583,50	198,500	-1,238	0,216	-
	Kontrol	22	45	20,52	451,50				
Son Uygulama	Deney	23	53	27,65	636,00	146,000	-2,433	0,015	0,135
	Kontrol	22	46	18,14	399,00				

Tablo 2 incelendiğinde “Fen” alt boyutunda, ölçeğin ön uygulamasından elde edilen verilere göre $p=0,216>0,05$ bulunduğundan, deney grubunda ve kontrol grubunda alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ölçeğin son uygulamasından elde edilen verilere göre $p=0,015<0,05$ bulunduğundan, deney grubunda ve kontrol grubunda alınan puanlar arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü hesaplandığında $\eta^2=0,135$ olarak bulunduğundan yüksek düzeyde bir etkinin olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuçlar STEM eğitiminde yer verilen etkinliklerin STEM alt boyutlarına etki edebileceği şeklinde okunabilir. Daha detaylı bir şekilde, bu çalışmada kullanılan etkinliklerin tamamında fen bilimlerinin baskın olduğu belirtilebilir. Bu doğrultuda STEM beceri düzeyi algı ölçeğinde fen alt boyutunda

anlamli farklılık oluşmasında 8.sınıf öğrencilerinin eğitiminde kullanılan STEM etkinliklerinin fen alt boyutuyla doğrudan ilişkili olmasının etkisi olmuş olabilir.

Ölçeğin “Mühendislik ve Teknoloji” alt boyutuna göre deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin puanlarının normallik testleri yapılmıştır. Ön uygulamada elde edilen verilere göre Shapiro Wilk değerleri deney grubunda $df(23)=0,929$ ve $p=0,104>0,05$ bulunmuştur, kontrol grubunda ise $df(22)=0,922$ ve $p=0,082>0,05$ bulunmuştur. Son uygulamada elde edilen verilere göre Shapiro Wilk değerleri deney grubunda $df(23)=0,918$ ve $p=0,061>0,05$ bulunmuştur, kontrol grubunda ise $df(22)=0,920$ ve $p=0,075>0,05$ bulunmuştur. Elde edilen tüm değerlerde puanların normal dağılıma uygun olduğu tespit edildiğinden “Mühendislik ve Teknoloji” faktöründe alınan puanların karşılaştırılmasında bağımsız gruplar T testi kullanılarak elde edilen değerler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Deney Grubu ve Kontrol Grubu Ön Uygulama – Son Uygulama STEM Beceri Düzeyleri Algı Ölçeği “Mühendislik ve Teknoloji” Alt Boyutu Puanlarının Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	N	Ortalama	SS	t	df	p
Ön Uygulama	Deney	23	26,9130	8,96921	0,615	43	0,541
	Kontrol	22	25,4545	6,70982			
Son Uygulama	Deney	23	29,6087	8,12817	1,275	43	0,209
	Kontrol	22	26,7727	6,68995			

Tablo 3 incelendiğinde “Mühendislik ve Teknoloji” alt boyutunda, ölçeğin ön uygulamasından elde edilen verilere göre $p=0,541>0,05$ bulunduğundan, deney grubunda ve kontrol grubunda alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ölçeğin son uygulamasından elde edilen verilere göre $p=0,209>0,05$ bulunduğundan, deney grubunda ve kontrol grubunda alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumda, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin “Mühendislik ve Teknoloji” alt boyutunda aldıkları puanların uygulama öncesi ve sonrası anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Bu durumun ortaya çıkmasında öğrencilerin STEM eğitiminde kullanılan öğrenme kültürüne hakim olmaması, teknolojik olanakların

yetersizliği ve onlardan istenildiği ölçüde yararlanamama ve bilimsel araştırmalarda teknolojiyi öğrenme ortamına entegre edememe gibi nedenler etkili olduğu belirtilebilir.

Ölçeğin “Matematik” alt boyutuna göre deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin puanlarının normallik testleri yapılmıştır. Ön uygulamada elde edilen verilere göre Shapiro Wilk değerleri deney grubunda $df(23)=0,915$ ve $p=0,052>0,05$ bulunmuştur, kontrol grubunda ise $df(22)=0,981$ ve $p=0,935>0,05$ bulunmuştur. Son uygulamada elde edilen verilere göre Shapiro Wilk değerleri deney grubunda $df(23)=0,882$ ve $p=0,011<0,05$ bulunmuştur, kontrol grubunda ise $df(22)=0,981$ ve $p=0,932>0,05$ bulunmuştur. Elde edilen değerlerden son uygulamada deney grubuna ait puanların normal dağılım göstermediği tespit edildiğinden “Matematik” faktöründe alınan puanların karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi kullanılarak elde edilen değerler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Deney Grubu ve Kontrol Grubu Ön Uygulama – Son Uygulama STEM Beceri Düzeyleri Algı Ölçeği “Matematik” Alt Boyutu Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	N	Medyan	SO	ST	U	Z	p	η^2
Ön Uygulama	Deney	23	25	25,63	589,50	192,500	-1,376	0,169	-
	Kontrol	22	22,05	20,25	445,50				
Son Uygulama	Deney	23	31	29,54	679,50	102,500	-3,426	0,001	0,267
	Kontrol	22	23	16,16	355,50				

Tablo 4 incelendiğinde “Matematik” alt boyutunda, ölçeğin ön uygulamasından elde edilen verilere göre $p=0,169>0,05$ bulunduğu için, deney grubunda ve kontrol grubunda alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ölçeğin son uygulamasından elde edilen verilere göre $p=0,001<0,05$ bulunduğu için, deney grubunda ve kontrol grubunda alınan puanlar arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü hesaplandığında $\eta^2=0,267$ olarak bulunduğu için yüksek düzeyde bir etkinin olduğu anlaşılmıştır.

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin demografik özelliklere göre aldıkları puanlar kapsamında cinsiyet değişkeni için normallik testi yapılmış ve Shapiro Wilk değerlerine bakılmıştır. Ön uygulamada deney grubunda yer alan kız öğrenciler için

df(16)=0,926 ve p=0,213 bulunmuştur, erkek öğrencileri için df(7)=0,808 ve p=0,049 bulunmuştur. Son uygulamada deney grubunda yer alan kız öğrenciler için df(16)=0,891 ve p=0,057 bulunmuştur, erkek öğrencileri için df(7)=0,828 ve p=0,077 bulunmuştur. Ön uygulamada kontrol grubunda yer alan kız öğrenciler için df(12)=0,835 ve p=0,024 bulunmuştur, erkek öğrencileri için df(10)=0,973 ve p=0,918 bulunmuştur. Son uygulamada kontrol grubunda yer alan kız öğrenciler için df(12)=0,829 ve p=0,020 bulunmuştur, erkek öğrencileri için df(10)=0,961 ve p=0,792 bulunmuştur. Normallik testinden elde edilen verilere bakıldığında normal dağılıma uymayan veriler olduğundan puanların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi kullanılarak elde edilen değerler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre STEM Beceri Düzeyleri Algı Ölçeği Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	Ölçek	Cinsiyet	N	Medyan	SO	ST	U	Z	p
Deney	Ön Uygulama	Erkek	7	71,00	9,21	64,50	36,50	-1,305	0,192
		Kız	16	108,00	13,22	211,50			
	Son Uygulama	Erkek	7	98,00	10,07	70,50	42,50	-0,903	0,366
		Kız	16	117,00	12,84	205,50			
Kontrol	Ön Uygulama	Erkek	10	93,00	11,15	111,50	56,50	-0,231	0,817
		Kız	12	94,50	11,79	141,50			
	Son Uygulama	Erkek	10	95,00	10,90	109,00	54,00	-0,396	0,692
		Kız	12	99,50	12,00	144,00			

Tablo 5 incelendiğinde deney grubunda ölçeğin ön uygulamasından elde edilen verilere göre p=0,192>0,05 bulunduğu cinsiyet değişkenine göre alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Deney grubunda ölçeğin son uygulamasından elde edilen verilere göre p=0,366>0,05 bulunduğu cinsiyet değişkenine göre alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Kontrol grubunda ölçeğin ön uygulamasından elde edilen verilere göre p=0,817>0,05 bulunduğu cinsiyet

değişkenine göre alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Kontrol grubunda ölçeğin son uygulamasından elde edilen verilere göre $p=0,692>0,05$ bulunduğundan cinsiyet değişkenine göre alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizler sonucunda, hem deney grubunda hem de kontrol grubunda alınan puanların cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma kapsamında 5E öğrenme modeli ile STEM eğitiminin öğrencilerin STEM beceri düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, uygulanan deneysel yöntemin öğrencileri STEM beceri düzeyleri algılarına yönelik anlamlı düzeyde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin STEM beceri düzeyleri algıları üzerine aynı ölçek kullanılarak daha önce de çeşitli araştırmalar yapılmıştır.

Karahmetoğlu (2019) tarafından yapılan ve 6. sınıf öğrencilerine blok tabanlı robotik programlama aracına dayalı etkinliklerin uygulandığı bir araştırmada, grupların STEM becerileri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Kılıç vd. (2019) tarafından, meslek liselerinin bilişim teknolojileri bölümünde öğrenim gören öğrencilerin STEM beceri düzeylerinin incelendiği bir çalışmada, STEM beceri düzeylerine dönük algılarının orta düzeyde olduğu ve programlamaya yönelik öz yeterlilik algılarının algoritmik düşünme ile STEM becerileri düzeylerine dönük algıları tarafından yordandığı ifade edilmiştir. Acar vd. (2019) tarafından, 7. sınıf Fen ve Teknoloji dersi basit makineler konusu kapsamında eğitsel robot setlerinin kullanımının STEM beceri düzeylerine pozitif yönde anlamlı düzeyde etkisinin olduğu anlaşılmıştır. Adsay vd. (2020) tarafından yapılan bir tarama araştırmasında ise ortaokul 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin STEM beceri düzeylerinin orta seviyede olduğu ve 8. sınıfların en yüksek ortalamaya, 6. sınıfların da en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmüştür.

Daha önce yapılan araştırmalar incelendiğinde, uygulanan deneysel yöntemin öğrencilerin STEM beceri düzeyleri algılarına anlamlı düzeyde katkı sağladığı ve sağlamadığı çalışmaların olduğu görülmektedir. Önceki araştırmalardan farklı olarak bu araştırmada, 5E öğrenme modelinin kullanılmasının ve matematiğin merkeze alınarak matematik-fen disiplinlerinin entegrasyonunun sağlandığı görülmektedir. Bu anlamda elde edilen sonuçların gelecek araştırmalara ışık tutacağı söylenebilir.

Araştırma sonuçları, uygulanan deneysel yöntemin öğrencilerin STEM beceri düzeyleri algılarına Fen ve Matematik faktörleri için anlamlı düzeyde katkı sağladığını, ancak Mühendislik ve Teknoloji faktörü için bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Bunun nedeni olarak uygulanan etkinliklerde fen dersinin egemen olması, Türkiye’de fen ve teknoloji dersi kapsamında teknolojinin genellikle göz ardı edilmesi ve öğrencilerin ilk kez STEM etkinlikleriyle karşılaşmaları sebebiyle mühendislik ile ilgili daha az deneyime sahip olmaları gösterilebilir. Bu durum mühendislik çalışmalarına okullarda sadece bilimsel çalışmalarda yer verilen ülkelerde STEM eğitimi çalışmalarında mühendisliği ön plana alan modellerle aşılabılır. Nitekim Chang ve Yang (2014) ile Barry (2014), STEM öğretiminin etkisini geliştirmek için 6E (Engaging, Exploring, Explaining, Engineering (Elaborating), Enriching, Evaluating) öğretim modelinin benimsenmesini önermişlerdir. Bu modelde mühendislik (engineering) aşaması dikkat çekmektedir. Bu bağlamda 6E modeli kullanılarak Mühendislik ve Teknoloji faktöründe de anlamlı etkilerin olup olmadığı araştırılabilir.

Araştırmanın sonuçlarından biri de deney ve kontrol grubu öğrencilerin STEM beceri düzeyleri algılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemesidir. Öğrencilerin aynı eğitim ve kültürden olması, STEM ile ilgili benzer deneyimlere sahip olmalarının bir sonucu olarak STEM beceri düzeylerinde cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı farklılık meydana gelmediği belirtilebilir. Herdem ve Ünal (2018) tarafından, 2010-2017 yılları arasında yapılan STEM eğitime yönelik çalışmalar incelendiğinde, cinsiyet faktörünün STEM’e yönelik algı değişkeni üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla cinsiyet değişkeni üzerinde elde edilen sonuçlar daha önceki araştırmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Kaynakça

- Acar, B., Korkmaz, Ö., Çakır, R., Uğur-Erdoğan, F., ve Çakır, E. (2019). Eğitsel robot setleri ile fen ve teknoloji dersi basit makinalar konusunun ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin STEM beceri düzeylerine ve derse dönük tutumlarına etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 9(2), 372-391.
- Adsay, C., Korkmaz, Ö., Çakır, R., ve Uğur-Erdoğan, F. (2020). Ortaokul öğrencilerinin blok temelli kodlama eğitimine dönük öz-yeterlik algı düzeyleri, STEM ve bilgisayarca düşünme beceri düzeyleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 10(2), 469-489.
- Anderson, J., English, L., Fitzallen, N. ve Symons, D. (2020). The contribution of mathematics education researchers to the current STEM education agenda. *Research in mathematics education in Australasia 2016–2019* (pp. 27-57). Springer, Singapore.
- Barry, N. B. (2014). The ITEEA 6E learning by DeSIGN model. *Technology and Engineering Teacher*, 73(6), 14-19.

- Beswick, K. ve Fraser, S. (2019). Developing mathematics teachers' 21st century competence for teaching in STEM contexts. *ZDM*, 51(6), 955-965.
- Büyükoztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem A Yayıncılık
- Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *The Technology And Engineering Teacher*, 70(1), 30-35.
- Bybee, R. W. (2019). Using the BSCS 5E instructional model to introduce STEM disciplines. *Science and Children*, 56(6), 8-12.
- Chang, Y. S. ve Yang, Y. (2014). An exemplar of STEM teaching design-Hydraulic arm. *Technology and Human Education Quarterly*, 1(1), 2-17.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2020). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (çev. Ahmet AYPAY). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çilek, E. (2019). Effect of gases in temperature change in the atmosphere: A STEM activity. *Journal of Inquiry Based Activities*, 9(2), 109-131.
- Çorlu, M. S., ve Çallı, E. (2017). *STEM kuram ve uygulamalarıyla fen, teknoloji, mühendislik ve matematik eğitimi*. Pusula Yayıncılık.
- Coupland, M., Solina, D. ve Cave, G. E. (2017). Mastery Learning : Improving the Model. *Mathematics Education Research Group of Australasia*. 189–196.
- Dugger, W. E. (2010). Evolution of STEM in the United States', 6th Biennial International Conference on Technology Education Research in Australia. Retrieved from <http://www.iteea.org/Resources/PressRoom/AustraliaPaper.pdf>.
- English, L. D. (2017). Advancing elementary and middle school STEM education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(1), 5-24.
- Fan, S. ve Yu, K. (2016). Core value and implementation of the science, technology, engineering, and mathematics curriculum in technology education. *Journal of Research in Education Sciences*, 61(2), 153-183.
- Gülhan, F., ve Şahin, F. (2016). Fen-teknoloji-mühendislik-matematik entegrasyonunun (STEM) 5. Sınıf öğrencilerinin bu alanlarla ilgili algı ve tutumlarına etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 602-620.
- Herdem, K. ve Ünal, İ. (2018). STEM eğitimi üzerine yapılan çalışmaların analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 48(48).
- Holmes, K., Gore, J., Smith, M. ve Lloyd, A. (2018). An integrated analysis of school students' aspirations for STEM careers: Which student and school factors are most predictive?. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16(4), 655-675.
- Kalaycı, Ş. (Ed.) (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım.
- Kaniawati, D., Kaniawati, I. ve Rahma Suwarma, I. (2017). Implementation of stem education in learning cycle 5e to improve concept understanding on direct current concept. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, 57, 25-29.
- Karaahmetoğlu, K. (2019). *Proje tabanlı Arduino eğitsel robot uygulamalarının öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerileri ve temel Stem beceri düzeyleri algılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Kılıç, F.N., Korkmaz, Ö., Çakır, R., ve Uğur Erdoğan, F. (2019). Meslek lisesi bilişim teknolojileri öğrencilerinin kodlama yeterlilikleri, STEM ve bilgisayarca düşünme becerilerine yönelik algıları. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(Özel Sayı), 196-218.

- Korkmaz, Ö., Çakır, R., ve Uğur Erdoğmuş, F. (2021). Secondary school students' basic STEM skill levels according to their self-perceptions: A scale adaptation. *Participatory Educational Research*, 8(1), 423-437.
- Krajcik, J. ve Delen, İ. (2017). Engaging learners in STEM education. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 5(1), 35-58.
- Ling, S. L., Pang, V., ve Lajium, D. (2019). Evaluation of the implementation of a science project through the application of integrated STEM education as an approach. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*, 4(33), 263-283.
- Meyrick, K. M. (2011). How STEM Education improves student learning. *Meridian K12 School Computer Technologies Journal*, 14(1), 1-6.
- Moore, T. J., Stohlmann, M. S., Wang, H. H., Tank, K. M., Glancy, A. ve Roehrig, G. H. (2014). Implementation and integration of engineering in K-12 STEM education. In J. Strobel, S. Purzer, ve M. Cardella (Eds.), *Engineering in precollege settings: research into practice*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğü. (2020). *STEM temelli ortaokul etkinlik kitabı*. (S. Ayata, Proje Koordinatörü; M. Tuğlu ve H. Ergündüz, Editörler)
http://muglaerge.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/24144252_Ortaokul_Etkinlik_Kitab_Y.pdf Erişim tarihi: 20.01.2021
- Murphy, S., MacDonald, A., Danaia, L. ve Wang, C. (2019). An analysis of Australian STEM education strategies. *Policy Futures in Education*, 17(2), 122-139.
- Nur Yılmaz, C. (2019). *STEM eğitiminin 10. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, STEM ve fizik tutumları üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS program*. (6th ed.). McGraw-Hill Education.
- Rosicka, C. (2016). *Translating STEM education research into practice*. ACER: Melbourne, Australia.
- STEM Advisory Panel (Australia). (2019). *Future jobs, future skills: driving STEM skills in Western Australia*.
- Tai, R., Liu, C., Maltese, A. ve Fan, X. (2006). Planning early for careers in science. *Science*, 312(5777), 1143-1144.
- Thomson, S., De Bortoli, L., Underwood, C., Schmid, M. (2019). *PISA 2018: Reporting Australia's results*. Volume I student performance. <https://research.acer.edu.au/ozpisa/35>. Accessed April 13 2020.
- Yamak, H., Bulut, N. ve Dündar, S. (2014). 5. Sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına FeTeMM etkinliklerinin etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (2), 249-265.
- Yıldırım, B. ve Selvi, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin STEM uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(STEMES'18), 47-54.

Öğretim Elemanlarının Dijital Yaratıcılık Zekâları

M. Tuncay SARITAŞ

Balıkesir Üniversitesi

tuncaysaritas@gmail.com

Serpil GÜNAYDIN

Sorumlu Yazar: Balıkesir Üniversitesi

srplgnydn@gmail.com

Özet

Günümüz dünyasında dijitalleşme ve iş birliği giderek önem kazanmaktadır. Bu dijitalleşmenin doğurduğu ihtiyaçlardan biri de dijital yetkinliklerin güçlendirilmesidir. Dijital yetkinliklerin geliştirilmesi bireylerin dijital zekâ konusundaki farkındalık ve gelişimleri ile doğrudan ilintilidir. DQ Enstitü; dijital zekâyı dijital vatandaşlık, dijital yaratıcılık ve dijital rekabet olarak üç ana boyutta ele aldığı bir standart çerçevesi belirlemiştir. Her bir boyut; kimlik, kullanım, emniyet, güvenlik, duygusal zekâ, iletişim, okuryazarlık ve haklar olmak üzere sekiz alt başlık altında değerlendirilmektedir. Alanyazında dijital zekâ kavramının oldukça tartışıldığı ancak dijital yaratıcılık ve dijital rekabet kavramlarının henüz yeterince çalışılmadığı görülmektedir. Giderek dijitalleşen iş yaşamı da düşünüldüğünde üniversitelerden mezun olan öğrencilerin dijital yaratıcılık zekâsı bağlamında farkındalık sahibi olmaları önemlidir. Üniversite öğrencilerinin gelişimini etkileyen en önemli unsurlardan birinin de öğretim elemanları olduğu açıktır. Bu bağlamda ilgili araştırmada; üniversite öğretim elemanlarının dijital yaratıcılık zekâları ön görülmeye çalışılmıştır. Araştırma grubunu Balıkesir Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'ndan 8 kadın, 6 erkek olmak üzere toplam 14 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmada katılımcılara 59 maddelik bir anket uygulanmış; ilgili anket maddeleri likert tipinde düzenlenmiştir. Katılımcıların likert türündeki sorulara verdikleri cevaplar kodlanarak (Kesinlikle katılıyorum= 5, Katılıyorum= 4, Kararsızım= 3, Katılmıyorum= 2, Kesinlikle Katılmıyorum= 1) IBM SPSS 20 programına girilmiştir. Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının dijital kimlik, iletişim ve duygusal zekâ gibi alanlarda kendilerini çok yetkin hissederken, dijital emniyet, güvenlik ve özellikle dijital okur yazarlık alanlarında kendilerini yetkin hissetmedikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *Dijital zekâ envanteri, Dijital yaratıcılık, Öğretim elemanları, Yükseköğretim*

Giriş

Dünya sağlık, ekonomik, tarım vb. birçok alanda geçtiğimiz yüzyıllara göre çok daha hızlı bir dönüşüm geçirmektedir. Yaşanan bu dönüşümün önemli etkenlerinden biri de teknolojidir. Dijital ortamlar birçok farklı tecrübeyi aynı anda sunmaktadır. Bir taraftan kripto paralar ile ekonomi yeni bir kavram ile tanışırken, diğer taraftan NFT dijital sanat eserleri konuşulmaya başlanmış, sadece internet üzerinden yapılan birçok yeni iş kolu ortaya çıkmış ve insanlar dijital ortamlarda yaratıcı ürünler ortaya koymaya başlamışlardır. Eğitim de bu güçlü dijital dönüşümden etkilenen alanların başında gelmektedir, özellikle son dönemde öğrendiğimiz bir şey varsa o da teknolojinin öğretimdeki gücüdür (MSAUEDU, 2022). Bunun yanında; dijital etkileşimli ortamlar eğitim ve iş deneyimlerini geliştirmek için muazzam bir potansiyele sahip olarak kabul edilmektedir (Grigorenko, 2019). Ancak, içinde barındırdığı potansiyele rağmen

bu hızlı değişim içerisinde yeni çıkan teknolojileri, günlük haber akışlarını hatta hızla değişen doğa olayları gibi yaşanan tüm gelişmeleri takip etmek için insanın yeterli özümseme kapasitesi olmadığı açıktır. Bireyler açısından özümseme kapasitesi; yeni bilginin değerinin fark edilmesi ve ilgili bilginin özümsemesi olarak tanımlanmaktadır (Geylan & Baraz, 2017). Diğer taraftan gerek iş hayatı gerekse özel hayat noktasında günlük hayatımızın vazgeçilmez bir parçası olan teknoloji, özellikle de internet kullanımı birçok riski de beraberinde getirmektedir. Dijital mecralar üzerinden artan dolandırıcılık vakaları, cinsel istismarlar, kişisel bilgilerin çalınması ve bu bilgilerin yasa dışı kullanımının artması (Na-Nan et al., 2020) insanları dijital dünyanın tehditleri ile de karşı karşıya bırakabilmektedir. İnsan hayatının gittikçe sanallaştığı bu yüzyılda bireylerin dijital dünyayı riskleri ve potansiyel fırsatları ile tanımaları günümüzde başarılı olmanın önemli unsurlarından biridir. Bu nedenle bugünün insanının, giderek karmaşıklaşan dünya ile baş edebilmek için yeni yetkinliklerle donanması gerektiği açıktır. Bu bakış açısı ile dijitalleşen dünya ve değişen koşullarda bireylerin çağa uygun olarak dijital zekâ bağlamında da gelişim gösterme ihtiyaçları kaçınılmazdır.

Çoşkun ve Yıldırım (2018) dijital zekayı; “bireylerin dijital yaşamın zorlukları ve güçlükleri ile baş edebilmesi ve uyum sağlaması” olarak tanımlamışlardır. IEEE standartlar kurulu tarafından oluşturulan *dijital zekâ yetkinlik çerçevesi* (2018) bu bağlamda bireylerin önümüzdeki yıllarda yaşamla daha kolay baş edebilmesi için kazandırılması gereken yetkinlikleri tanımlamaktadır. OECD, BM, ISTE, Microsoft gibi alanda söz sahibi 25 kurum tarafından belirlenen ve dijital yetkinliklerin sentezlenmesi ile oluşturulan dijital zekâ envanteri temelde; dijital vatandaşlık, dijital yaratıcılık ve dijital rekabet olmak üzere üç ana başlık ve 28 alt yetkinlikten oluşmaktadır (bkz: Tablo 1) (DQInstitute, 2018).

Tablo 1*Dijital Zekâ Yetkinlik Çerçevesi ve Alt Boyutları*

	Dijital Kimlik	Dijital Kullanım	Dijital Emniyet	Dijital Güvenlik	Dijital Duygusal Zekâ	Dijital İletişim	Dijital Okuryazarlık	Dijital Haklar
Dijital Vatandaşlık	Dijital Vatandaş Kimliği	Teknolojinin Dengeli Kullanımı	Davranışsal Siber Risk Yönetimi	Kişisel Siber Güvenlik Yönetimi	Dijital Empati	Dijital Ayak İzi Yönetimi	Medya ve Bilgi Okuryazarlığı	Gizlilik Yönetimi
Dijital Yaratıcılık	Dijital Ortak Yaratıcı Kimliği	Teknolojinin Sağlıklı Kullanımı	İçerik Siber Risk Yönetimi	Ağ Güvenliği Yönetimi	Kişisel Farkındalık ve Yönetim	Çevrimiçi İletişim ve İşbirliği	İçerik Oluşturma ve Bilgisayarca Okuryazarlık	Fikri Mülkiyet Hakları Yönetimi
Dijital Rekabet	Dijital Fark Yaratan Kimlik	Teknolojinin Sivil Kullanımı	Ticari ve Topluluk Siber Risk Yönetimi	Kurumsal Siber Güvenlik Yönetimi	İlişkileri yönetimi	Kamu ve Kitle İletişimi	Veri ve Yapay Zekâ Okuryazarlığı	Katılım Hakları Yönetimi

Bireylerin dijital zekâ düzeylerinin belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik yapılacak çalışmaların; analitik düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme gibi 21. yy becerilerinin (Yalçın, 2018) gelişmesine de önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alanyazına bakıldığında; dijital zekâyı oluşturan 3 ana boyuttan ağırlıklı olarak dijital vatandaşlık kavramının çalışıldığı ancak; dijital yaratıcılık ve dijital rekabet çerçevelerinin henüz yeterince tartışılmadığı görülmektedir. Bu araştırmada özellikle dijital yaratıcılık boyutu ele alınmaya çalışılmıştır. Dijital yaratıcılık; yenilikçi yapısı ile dinamik bir çalışma alanı olmasının yanı sıra yüksek potansiyelli gelişen ve büyüyen bir yapıya sahiptir (Lee & Chen, 2015). Araştırmalar dijital yaratıcılık becerilerinin sadece bireylerin sahip olması gereken özellikler olmadığını, özünde kolektif yaratıcılık, başkaları ile problem çözerken fikirlerin harmanlanması ve yeniden yapılandırılması, iletişim kurma ve birlikte düşünme gibi bireyler tarafından paylaşılan psikolojik süreçlerden faydalandığını göstermektedir (Grigorenko, 2019). Lee (2013) dijital yaratıcılığı “dijital araçlar tarafından yönlendirilen her türlü yaratıcılık” olarak tanımlamıştır. Ancak, dijital yaratıcılık çalışmaları kapsam, bakış açısı ve ana araştırma temaları açısından hala belirsizliğini korumaktadır (Lee & Chen, 2015). Giderek dijitalleşen ve iş birliğinin giderek önem kazandığı günümüz dünyasında bireylerin dijital çerçeveye hâkim olmaları ve dijital araçlar üzerinden birlikte çalışma becerilerini geliştirmeleri gerektiği kaçınılmaz bir gerçektir. Geçirdiğimiz bu teknolojik dönüşümün birçok iş kolunun mekân ve zamandan bağımsız olarak çalışmasına olanak vermektedir. Bu nedenle dijital yaratıcılığın geliştirilmesi

için öğrencilerin henüz iş hayatına geçmeden önce temel yetkinlikleri edinmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Özetle; dijital yaratıcılık insan yaşamının bir parçasıdır ve mutlaka aileler ve okullar tarafından geliştirilmelidir (Pérez-Fuentes et al., 2019). Dijital yaratıcılık zekasının sekiz alt boyutu kapsamında bireylerin;

1. Dijital kimlik açısından; ortak ve yaratıcı bir kimlik geliştirebiliyor olması,
2. Dijital kullanım açısından; teknolojiyi uygun bir şekilde kullanabiliyor olması,
3. Dijital güvenlik açısından; dijital içeriklerden gelebilecek siber risklere karşı hazırlıklı olması,
4. Dijital güvenlik açısından; internet ağını güvenli bir şekilde yönetebiliyor olması,
5. Dijital duygusal zekâ açısından; dijital dünyada kişisel olarak eylemlerinin farkında olması ve yönetebiliyor olması,
6. Dijital iletişim açısından; çevrimiçi iletişim ve iş birliği konusunda kendini geliştirmiş olması,
7. Dijital okuryazarlık açısından; içerik oluşturabilme ve algoritmik düşünme yapısına sahip olması
8. Dijital haklar açısından da fikri mülkiyet hakları yönetimi konusunda bilgi ve farkındalık sahibi olması önemlidir.

İş hayatına geçmeden önce öğrencilerin formal olarak öğrenim gördükleri son eğitim kademesi birçok ülkede üniversitelerdir. Bu bağlamda üniversite öğretim elemanlarının dijital yaratıcılık zekâsı konusundaki bilgi düzeyleri gerek öğrencilere gerekli kazanımların edindirilmesi açısından gerekse dijital ortamların potansiyel risk ve fırsatlarını bilerek bunları öğrencilerine aktarmaları açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada; Balıkesir Üniversitesi yabancı diller yüksekokulundan 14 öğretim elemanına dijital zekâ envanterinin dijital yaratıcılık bölümü uygulanarak bir pilot çalışma yapılmış ve öğretim elemanlarının dijital yaratıcılık zekâları ön görülmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Gerring (2007) durum çalışmasını; bir durumla bağlantılı birden çok durumu açıklamak amacıyla tek bir durumun derinlemesine incelenmesi olarak tanımlamaktadır. Bu açıdan bireylerin dijital zekâ düzeylerine ilişkin genel bir çerçeve ortaya konulabilmesi adına dijital yaratıcılık alt boyutu derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır. Dijital yaratıcılık yetkinlik çerçevesi (DQInstitute, 2018) toplam sekiz alt boyuttan

(kimlik, kullanım, emniyet, güvenlik, duygusal zekâ, iletişim, okuryazarlık, haklar) oluşmaktadır. İlgili maddeler bilişsel, duyuşsal ve devinimsel olmak üzere üç temel sınıflandırmaya göre düzenlenmiştir. Araştırmada katılımcılara DQ Enstitü (2018) tarafından hazırlanan toplam 53 madde ve demografik sorulardan oluşan 6 madde olmak üzere toplam 59 maddelik bir anket uygulanmıştır. Uygulanan anketin sekiz alt bölüme ayrılmış ve her bir bölümdeki maddeler beşli likert tipinde düzenlenmiştir. Katılımcıların likert türündeki sorulara verdikleri cevaplar kodlanarak (Kesinlikle katılıyorum= 5, Katılıyorum= 4, Kararsızım= 3, Katılmıyorum= 2, Kesinlikle Katılmıyorum= 1) IBM SPSS 20 programına girilmiştir. Uygulama öncesinde anket maddeleri ile ilgili olarak; yabancı diller ve bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümünden birer uzman olmak üzere iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü sonrası anket maddeleri üzerinde gerekli düzenlemeler yapılarak, anket örneklem grubuna uygulanmıştır.

Araştırmanın örneklem gurubu *araştırmada elverişli örneklem (convenience sampling)* olarak seçilmiştir. Uygulanan anketin İngilizce olması gerek dil yeterliliği gerekse kültürel aşinalık açısından yabancı diller bölümünden İngilizce okutmanı olan öğretim elemanlarının örneklem açısından uygun olduğunu göstermektedir. Araştırma grubunu Balıkesir Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulun'dan 8 kadın, 6 erkek olmak üzere toplam 14 öğretim elemanı oluşturmaktadır.

Bulgular

IBM SPSS programına girilen kodlamaların ardından oluşturulan veri setinde öncelikle betimsel istatistiklere bakılmıştır. İstatistik sonuçlarından; en düşük puanların dijital okur yazarlık (min=1.47), dijital güvenlik (min=1.17) ve dijital emniyet (min=1.80) alanlarında olduğu görülmektedir (bknz: Tablo 2). Bu bulguya dayalı olarak; katılımcılar kendilerini yeterli düzeyde dijital okur yazar olarak görmedikleri için dijital ortamlar üzerinden gelebilecek tehditlere karşı da kendilerini daha savunmasız olarak gördükleri düşünülmektedir. Bunun yanında boyutların en yüksek (maximum) değerlerine bakıldığında; diğer boyutların aksine katılımcılardan hiçbirinin dijital okur yazarlık için kendini tam olarak yetkin hissetmediği görülmektedir. Bir diğer önemli verinin de 2.96 ortalama ile (SS= .957) dijital güvenlik boyutunda olduğu görülmektedir. Bu veri bize katılımcıların diğer boyutlara kıyasla dijital açıdan kendilerini güvende hissetmedikleri, diğer konularda kendilerini daha yetkin tanımlarken bu konuda benzer bir davranış sergilemediklerini göstermektedir.

Tablo 2*Betimsel İstatistikler*

	Dijital Kimlik	Dijital Kullanım	Dijital Emniyet	Dijital Güvenlik	Dijital Duygusal Zekâ	Dijital İletişim	Dijital Okuryazarlık	Dijital Haklar
N	14	14	14	14	14	14	14	14
Minimum	2,78	2,80	1,80	1,17	2,71	2,67	1,47	2,33
Maximum	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,40	5,00
Mean	3,87	3,89	3,30	2,96	3,74	3,63	3,04	3,68
Std.Deviation	0,723	0,473	0,799	0,957	0,651	0,724	0,778	0,780
Skewness	0,345	0,056	0,473	0,579	0,019	0,358	-0,051	-0,205
Kurtosis	-1,18	4,16	0,831	0,930	-0,293	-0,690	0,131	-0,559

Boone ve Boone (2012) likert tipi sorulardan oluşan verilerin analizinde tanımlayıcı istatistik yöntemlerinin kullanılmasının daha doğru olduğunu belirtmişlerdir. Buradan hareketle toplanan verilere parametrik olmayan veriler için kullanılan Spearman sıralama korelasyon testi uygulanmış ve maddeler arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Boyutlar arasındaki ilişkiye bakıldığında bir takım farklılıklar görülmektedir (bkz. Tablo 3). Öyle ki dijital yaratıcılığın en güçlü ilişki içerisinde olan iki alt boyutun dijital kimlik ve dijital duygusal zekâ arasında olduğu görülmektedir ($r = .913$). Bir diğer yüksek ilişki olarak da duygusal zekâ ile iletişim boyutları görülmektedir ($r = .869$). İletişimin gerek gerçek dünyada gerekse dijital dünyada karşı tarafın duygu ve düşüncelerini anlamak temelli olduğu düşünüldüğünde buradaki yüksek ilişki düzeyinin beklendiği söylenebilir. Diğer taraftan dijital okur yazarlık kavramının diğer tüm boyutlarla en güçlü ilişki içerisinde olan boyut olduğu görülmektedir. Bu veriden hareketle dijital okur yazarlığın dijital yaratıcılık için önemli bir basamak olduğu söylenebilir. İlişkinin en güçlü olduğu bir diğer ikili de dijital haklar ve dijital güvenlik boyutları olduğu görülmektedir ($r = .828$). Dijital hakları bilen bireylerin, dijital dünyada daha güvenli bir kullanım sergileyeceği beklenen bir durumdur. Diğer taraftan boyutlar arasındaki en zayıf ilişkinin dijital kullanım ve dijital haklar arasında olduğu görülmektedir ($r = .279$). Bu bulgu dijital ortamları kullanma oranı ile bireylerin dijital haklarının farkında olması arasında çok zayıf bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Tablo 3

Boyutlar Arasındaki Korelasyon

	Dijital Kimlik	Dijital Kullanım	Dijital Emniyet	Dijital Güven lik	Dijital Duygus al Zekâ	Dijital İletişim	Dijital Okuryaz arlık	Dijital Haklar
Dijital Kimlik	Spearman 's rho	-						
	p-value	-						
Dijital Kullanım	Spearman 's rho	0,54 6	-					
	p-value	0,05 3	-					
Dijital Emniyet	Spearman 's rho	0,74 6	0,08 8	-				
	p-value	0,00 2	0,77 4	-				
Dijital Güvenlik	Spearman 's rho	0,63 4	0,42 9	0,72 5	-			
	p-value	0,01 5	0,14 4	0,00 3	-			
Dijital Duygusal Zekâ	Spearman 's rho	0,91 3	0,59 6	0,70 4	0,678	-		
	p-value	<.00 1	0,03 2	0,00 5	0,008	-		
Dijital İletişim	Spearman 's rho	0,76 6	0,53 5	0,59 1	0,403	0,869	-	
	p-value	0,00 2	0,07 3	0,03 3	0,172	<.001	-	
Dijital Okuryazarl ık	Spearman 's rho	0,84 3	0,26 8	0,76 2	0,725	0,867	0,804	-
	p-value	<.00 1	0,37 6	0,00 2	0,003	<.001	<.001	-
Dijital Haklar	Spearman 's rho	0,67 3	0,27 9	0,74 3	0,828	0,724	0,568	0,726
	p-value	0,00 8	0,35 3	0,00 2	<.001	0,003	0,043	0,003

Tartışma

Giderek dijitalleşen dünya günlük hayatımızın önemli bir parçası haline gelmiştir. Özellikle her gün yeni dijital araçlarla tanıştığımız bugünlerde dijital zekâ kavramı gittikçe daha çok tartışılan konulardan birisidir. Gerek 21. yy'da ihtiyaç duyulan gereksinimleri karşılamak açısından, gerekse daha çok teknoloji ile harmanlanan iş yaşamı açısından uzaktan çalışma, esnek çalışma, dijital araçları kullanarak iş birlikli çalışma gibi kavramlar başarının ön koşullarındandır. Dijital zekâ kavramını oluşturan hususlar hem bireysel yaşam açısından önemli hem de organizasyonel

yaşam ve yönetim açısından önemlidir (Çoşkun & Yıldırım, 2018). Bu açıdan bireylerin dijital yaratıcılık açısından yetkin olmaları gerektiği açıktır (Smailhodžić & Berberović, 2021). Özellikle bireylerin meslek yaşamına başlamadan önce dijital yaratıcılık zekâsı bağlamında kendilerini geliştirmiş olmaları önemlidir. Bu açıdan üniversitedeki öğrencilerinin yetkin olarak mezun olmaları gerekmektedir, bunun için de öğretim elemanlarının dijital yaratıcılık zekâsı konusunda farkındalık sahibi ve yetkin olmaları beklenmektedir. Ancak araştırma sonucunda öğretim elemanlarının özellikle dijital güvenlik ve okuryazarlık konularında kendilerini yeterince yetkin hissetmediklerini göstermektedir. Akman (2021) araştırmasında öğretim elemanlarının okur yazarlık düzeylerinin düşüklüğüne değinmiş ve artırılması için çalışmalar yapılması adına öneriler de bulunmuştur.

Sonuç

Araştırma sonucunda örneklem grubunun dijital kimlik ve dijital duygusal zekâ noktasında yeterli oldukları görülmektedir. Bu boyutta katılımcıların genel olarak kendilerini dijital ortamlara uyum sağlama ve kendini tanımlama noktasında yeterli gördükleri söylenebilir. Ayrıca katılımcılar teknolojinin zihinsel ve fiziksel sağlığı üzerindeki etkilerinin de farkında olduğu görülen diğer sonuçlardandır. Katılımcılar, dijital güvenlik ve emniyet açısından genel olarak kendilerini çok yetkin görmemektedirler. Burada dijital araçların kullanımı, internet üzerinden gelebilecek risklere karşı farkındalık ve gerekli önlemlerin alınması noktasındaki bilgi eksikliğinin önemli rol oynadığı düşünülmektedir. Bununla ilintili olarak çıkan bir diğer sonuç da katılımcıların kendilerini en az dijital okur yazarlık alanında yetkin görmemektedirler. Burada katılımcıların temel olarak teknoloji ile nasıl başa çıkacakları konusunda endişeler yaşamakta oldukları söylenebilir. Bilgisayara gelen yeni bir güncellemeyi yükleme, derste kullanmak istedikleri dijital araçların kurulumu ve yönetimi ya da girdikleri internet sitesinin güvenlik izinleri ile ilgili yapmaları gereken işlemler öğretim elemanlarında endişe yaratmakta ve ilgili durumdan kaçınma davranışı göstermelerine neden olmaktadır.

Öneriler

Dijital yaratıcılık zekasının geliştirilmesi daha üretken ve dijital çağı yakalamış toplumlar oluşturabilmek açısından önemlidir. Bunun için de ailelerin ve eğitimcilerin bu konuda farkındalık sahibi olmaları ve eğitilmesi gerektiği açıktır. Özellikle üniversiteden mezun olacak öğrencilerin rekabetçi koşullarda ayakta kalabilmesi bu alandaki başarıları ile doğrudan ilintili olacaktır. Bu araştırma sonucunda özellikle dijital okur yazarlık eğitiminin odağa alınarak

öğretim elemanlarının eğitilmesinin önemi ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle, üniversite öğretim elamanlarının dijital okur yazarlık bağlamında eğitim almaları ve konu hakkında farkındalıklarının artması başlangıç noktası açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Üniversiteler, hizmet içi eğitimler yaparak yeni teknolojilere daha kolay uyum sağlayacak ve dijital dünya ile barışık bir öğretim elemanı kadrosu oluşturarak eğitim kalitelerini artıracaklardır. Ayrıca; mevcut çalışma daha geniş bir örneklem grubuna uygulanarak sonuçların da tekrar ele alınması önemlidir. Bunun yanında üniversite öğretim elemanlarının yanında, dijital yaratıcılık zekasının daha erken yaşlardan itibaren kazandırılması adına, mevcut uygulamaların K12 grubu öğretmenleri ile de yapılması temel eğitim kalitesi açısından da önemli bir gereklilik olarak düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akman, Y. (2021). Dijital okuryazarlık, çevrim içi öğrenme ve akademik isteklilik arasındaki ilişkinin İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 1012-1036.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri (14th ed.)*. Pegem Akademi.
- Boone, H. N. ve Boone, D. A. (2012). Analyzing likert data. *Journal of extension*, 50(2), 1-5.
- Coşkun, B. ve Yıldırım, Ç. P. (2018). Kamu yönetimi açısından dijital zekanın iyi yönetime etkisi. *Ombudsman Akademik*, (1), 141-162. DOI: 10.32002/ombudsmanakademik.477495
- DQ Institute. (2018). Impact and research defining global standards for digital intelligence, <https://live.dqinstitute.org/global-standards/>
- Gerring, J. (2007). *Case study research: Principles and practices*. Cambridge University Press.
- Geylan, A. ve Baraz, A. B. (2017). İşletmelerde özümseme kapasitesi ile işletme performansı ilişkisi: Eso araştırması. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(4), 55-74.
- Grigorenko, E. L. (2019). Creativity in digital reality/creatividad en la realidad digital. *Studies in Psychology*, 40(3), 585-607.
- Hoffmann, J., Ivcevic, Z. and Brackett, M. (2016). Creativity in the age of technology: Measuring the digital creativity of millennials. *Creat. Res. J.*, 28, 149–153. doi: 10.1080/10400419.2016.1162515
- Lee, K.C. (2013). *Digital creativity: Individuals, groups, and organizations*. Springer.
- Lee, M. R. ve Chen, T. T. (2015). Digital creativity: Research themes and framework. *Computers in human behavior*, 42, 12-19.
- MSAUEDU, Microsoft (2022). *EduDay 2022 Back to School Teacher Professional Development*, Erişim: 30 Haziran 2022, <https://edublog.microsoft.com/en-au/2022/01/eduday-2022-back-to-school-teacher-professional-development/>. Microsoft Education Blog.

- Na-Nan, K., Roopleam, T. ve Wongsuwan, N. (2020), Validation of a digital intelligence quotient questionnaire for employee of small and medium-sized Thai enterprises using exploratory and confirmatory factor analysis, *Kybernetes*, 49(5), 1465-1483. DOI: 10.1108/K-01-2019-0053
- Pérez-Fuentes, M. D. C., Molero Jurado, M. D. M., Oropesa Ruiz, N. F., Simón Márquez, M. D. M. ve Gázquez Linares, J. J. (2019). Relationship between digital creativity, parenting style, and adolescent performance. *Frontiers in Psychology*, 10, 2487.
- Smailhodžić, E. ve Berberović, D. (2021). Digital creativity: Upgrading creativity in digital business. *Digital Entrepreneurship*, 165.
- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 51(1), 183-201. DOI:10.30964/auebfd.405860

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıklarının İncelenmesi

Arş. Gör. Dr. Nahide İrem AZİZOĞLU

Sakarya Üniversitesi

azizoglu@sakarya.edu.tr

ORCID ID: 0000-0003-2738-9856

Özet

Araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerini incelemek ve konuyu çeşitli değişkenler açısından ele almaktır. Betimsel yöntemin kullanıldığı araştırmaya 154 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırma Sakarya ilinde üç farklı ortaokulda yürütülmüştür. Araştırmanın verileri Öztürk (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında ilgili ölçeğin yanı sıra cinsiyet, sınıf düzeyi, kitap okuma amacı (ders amacıyla, kitap okuma alışkanlığına sahip olunmasından dolayı, ilgi/merak), okuduğu kitap türleri (fantastik-bilim kurgu, diğer), aylık kitap okuma sayısı değişkenlerini tespit etmeye yönelik kişisel bilgi formu da kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde SPSS 20 programı kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları orta düzeydedir. Öğrencilerin genel okuma stratejisi ve okuma stratejilerini destekleme alt boyutlarına ilişkin üstbilişsel farkındalıklarının orta, problem çözme stratejisi alt boyutuna ilişkin üstbilişsel farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları cinsiyet ve okuma amacı değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Problem çözme stratejisi alt boyutunda üst seviyedeki sınıflar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin en fazla okudukları roman türü değişkeni açısından; problem çözme stratejisi alt boyutunda bilim kurgu- fantastik türünde roman okuyan öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Daha fazla kitap okuyan öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının, genel okuma stratejisi ve okuma stratejilerini destekleme alt boyutlarına ilişkin üstbilişsel farkındalıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. **Anahtar Kelimeler:** Okuma, Okuma stratejileri, Üstbilişsel farkındalık, Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık.

Examination of Secondary Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies

Abstract

The aim of the study is to examine the reading strategies metacognitive awareness levels of secondary school students and to deal with the subject in terms of various variables. 154 secondary school students participated in the research in which the descriptive method was used. The research was carried out in three different secondary schools in Sakarya. The data of the study were collected by using the Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory, which was adapted into Turkish by Öztürk (2012). In addition to the relevant scale, a personal information form was also used to collect the data of the study (gender, grade level, purpose of reading books (for lesson purposes, interest/curiosity due to having a reading habit), types of books read (fantasy-sci-fi, other), number of books read). SPSS 20 program was used in the analysis of the data of the research. According to the results of the research, secondary school students' metacognitive awareness of reading strategies is at a moderate level. It has been determined that students' metacognitive awareness of the general reading strategy and supporting reading strategies sub-dimensions is moderate, and their metacognitive awareness of the problem-solving strategy sub-dimension is high. Metacognitive awareness of students' reading strategies does not differ according to gender and reading purpose variables. A significant difference was found in favor of the upper-level classes in the sub-dimension of problem solving strategy. In terms of the novel type variable that students read most; In the problem solving strategy sub-dimension, a significant difference was found in favor of students who read science fiction-fantasy novels. It has been determined that students who read more books have higher metacognitive awareness of reading strategies, general reading strategy and supporting reading strategies sub-dimensions.

Keywords: Reading, Reading strategies, Metacognitive awareness, Reading strategies metacognitive awareness.

Giriş

İlkokul sürecinden başlayarak bireylerin hayatlarında önemli bir yeri olan okuma becerisine ilişkin literatürde farklı tanımlar bulunmaktadır. Anlam kurma temeline dayanan okuma, öğrencilerin okuma sürecinde ön bilgileri ile metne odaklanmaları ve metni çözümlenmeleridir. Bireylerin yeni bilgi ve beceriler kazanmasını sağlayan okuma becerisi fiziksel ve zihinsel unsurların birlikte kullanılması ile okunan metnin anlamlandırılmasına dayanmaktadır (Akyol, 2010; Green, 2002; Palani, 2012). Bireyin en temel bilgi edinme yollarından birisi olan okuma becerisi bu yönüyle bireyin eğitim hayatını da etkilemektedir. Birey okuma sayesinde yeni bilgiler edinmekte ve böylece eğitim hayatına katkı sağlamaktadır. Bu nedenle okuma becerisinin eğitim başarısındaki yeri büyüktür (Paris, 2005).

Okuma becerisi ilkokul sürecinde kazanılsa da bireylerin tüm hayatını etkilemektedir. Bilgi edinmenin en temel yollarından birisi olan okuma becerisi, günlük hayatta hemen hemen her alanda karşımıza çıkmaktadır. Eğitim hayatında ise öğrenciler ilkokul düzeyinden itibaren yeni bilgiler edinmenin bir yolu olarak okuma becerilerini kullanmaktadır. Eğitim hayatında başarılı olmanın yolu okuduklarını anlamadan yani okuma becerisini etkin olarak kullanmaktan geçmektedir. Okuma becerisindeki başarı bireyin eğitim hayatında başarılı olmasına katkı sağlayacaktır. İlkokul düzeyinde kazanılan okuma becerisi ortaokul düzeyinde geliştirilmektedir. Bu nedenle ortaokul düzeyinin öğrencilerin okuma becerilerinin üst noktaya taşınmasında önemli bir yerinin olduğu söylenebilir. Okuma becerisini bu süreçte geliştiren ve olumlu okuma alışkanlıklarına sahip olan öğrenci, öğretimin ilerleyen kademelerinde de bu becerisini ilerletmeye devam edecektir. Bireyin hayatında önemli bir yeri olan okuma becerisinin gelişimini etkileyen farklı değişkenler bulunmaktadır. Duyuşsal değişkenler açısından konu incelendiğinde bireylerin üstbilişsel farkındalıklarını okuma becerisindeki yeri ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları okuma becerilerini, okumaya ilişkin ilgi ve motivasyonlarını etkilemektedir (Bozkurt ve Memiş, 2014; Kana, 2014; Paris ve Oka, 1986; Singhal, 2001).

Üstbiliş bireyin neyi, nasıl yaptığının ve eylem sürecinin farkında olması temeline dayanmaktadır (Çakıroğlu ve Ataman, 2008, s. 2). Bilişsel süreçlerin farkında olma, bu süreçler hakkında düşünme, gözlem ve değerlendirmeler yapma (Babbs ve Moe, 1983, s. 423) bireyin tüm becerilerini etkilemektedir. Okumada üstbilişsel farkındalık okuma sürecinin farkında olma, kendini içsel olarak izleme ve değerlendirme basamakları şeklinde ilerlemektedir. Okuma sürecini denetleme, düzenleme ve yönetme amacıyla okumada üstbilişsel stratejiler kullanılmaktadır (Nash-Ditzel; 2010; Zhang, 2001; Zhang ve Wu, 2009). Üstbilişsel

stratejilerin okuma sürecinde kullanılması okumanın daha etkili biçimde yürütülmesine ve anlamının gerçekleşmesine destek sağlayacaktır. Bu nedenle okuma stratejileri üstbilişsel farkındalığı yüksek olan öğrencilerin daha etkili okuyucular olması mümkündür. Okuma becerisini etkin olarak kullanamayan bireylerin okuma esnasında daha az sayıda ve daha basit düzeyde üstbilişsel stratejileri kullandıkları açıklanmaktadır (Kolić-Vehovec ve Bajšanski, 2006). Etkili okuyucuların üstbilişsel becerileri okuma sürecinde kullandıklarını açıklayan çalışmalar (Houtveen ve Van de Grift, 2007; Kolić-Vehovec ve Bajšanski, 2006; Paris, Cross ve Lipson, 1984) da bulunmaktadır.

Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık konusunda literatürde farklı çalışmalar bulunmaktadır. Ateş (2013) üniversite öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarını incelemiştir. Öğrencilerin okuma stratejilerini destekleme ve genel okuma stratejisi üstbilişsel farkındalıklarının orta, problem çözme stratejisi üstbilişsel farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğunu açıklamıştır. Bozkurt ve Memiş (2013), Uzunkol ve Öztürk (2015) öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıklarının okuma motivasyonları ile ilişkili olduğunu açıklamaktadır. Kana (2014) ortaokul öğrencilerinin üstbiliş okuma stratejilerini kullanma durumlarının cinsiyete, ailenin okuma durumuna, okumayı sevmelerine, okudukları kitap sayılarına göre değiştiğini tespit etmiştir. Koç ve Arslan (2017) ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ile okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğunu belirlemiştir. Altunkaya ve Sülükçü (2018) ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerini destekleme ve genel okuma stratejisi üstbilişsel farkındalıklarının orta, problem çözme stratejisi ortalamasının yüksek olduğunu ifade etmektedir. Bireyin öğrenme süreçleri ile yakından ilişkili olan üstbiliş kavramının belirli bir alandaki başarıyı etkilemesi mümkün görünmektedir. Bu nedenle okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık konusuna ilişkin yapılacak araştırmalar okuma becerisine ilişkin literatüre katkı sağlayarak öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine ilişkin çalışmalara öncülük edecektir. Buradan hareketle araştırmada ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının tespit edilerek konunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada şu sorular ele alınmıştır?

- Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları ne düzeydedir?
- Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları cinsiyete, sınıf düzeyine, kitap okuma amacına, okunan kitap türlerine, aylık kitap okuma sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, bir durumu tanımlamaya yöneliktir. Eğitim alanında yapılabilecek betimsel çalışmalar çeşitli grupların başarılarını belirlemek, öğretmenlerin, yöneticilerin ya da danışmanların davranışlarını tanımlamak, ebeveynlerin tutumlarını ve okulun fiziki şartlarını tanımlamak olabilir. Olgunun tanımlanması tüm araştırma gayretlerinin başlangıç noktasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014: 22).

Çalışma Grubu

Ortokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi amacıyla yürütülen araştırmaya Sakarya ilinde öğrenim gören 154 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu gönüllü olarak araştırmaya katkı sağlamak isteyen ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma Sakarya ili merkezindeki üç farklı ortaokulda yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 1’de verildiği gibidir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Bilgiler

	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf
Kız				
Erkek				

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerinin toplanmasında orijinali Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Öztürk (2012) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılarak uyarlanan Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (MARSI) kullanılmıştır. Ölçeğin kullanımına ilişkin araştırmacıdan izin alınmıştır. Beşli likert tipindeki ölçek 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 30, en yüksek puan 150'dir. Ölçek genel okuma stratejisi, problem çözme stratejisi, okuma stratejilerini destekleme olarak üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin bütünü için Cronbach's Alpha değeri 0,93 olarak hesaplanmıştır. Genel okuma stratejisi alt boyutu için 0,85; problem çözme stratejisi alt boyutu için 0,76 ve okuma stratejilerini destekleme alt boyutu için alt boyutu için 0,81 güvenilirlik değeri hesaplanmıştır.

Araştırmanın verilerinin toplanmasında ilgili ölçeğin yanı sıra cinsiyet, sınıf düzeyi, kitap okuma amacı (ders amacıyla, kitap okuma alışkanlığına sahip olunmasından dolayı,

ilgi/merak), okuduğu kitap türleri (fantastik-bilim kurgu, diğer), aylık kitap okuma sayısı değişkenlerini tespit etmeye yönelik kişisel bilgi formu da kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verilerinin analizinde SPSS 20 programı kullanılmıştır. Araştırmada ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesinde minimum, maximum, standart sapma ve ortalama değerleri kullanılmıştır. Değişkenlere ilişkin analizlerde Kolmogorov- Simirnov testi ile verilerin normalliği incelenmiştir. Verilerin dağılımında normallik görüldüğünden ($p>0,05$) cinsiyet ve okunan kitap türüne ilişkin analizlerde İlişkisiz Örneklem t Testi, sınıf düzeyi, kitap okuma amacı, aylık okunan kitap sayısı değişkenlerine ilişkin analizlerde Tek Yönlü ANOVA kullanılmıştır.

Bulgular

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıklarının İncelenmesi

Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 2'de verildiği gibidir.

Tablo 2

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri

Boyut	N	Min.	Max.	\bar{X}	Ss
Genel okuma st.	154	12,00	38,00	26,08	5,97
Problem çözme st.	154	15,00	45,00	34,71	5,90
Okuma st.des.	154	16,00	60,00	42,86	8,80
Toplam	154	44,00	143,00	103,65	18,00

Tablo 2 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının orta düzeyde olduğu ($\bar{X}=103,65$) görülmektedir. Ölçek alt boyutları açısından incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin genel okuma stratejileri alt boyutuna ilişkin üstbilişsel farkındalıklarının orta düzeyde ($\bar{X}=26,08$), problem çözme stratejileri alt boyutuna ilişkin üstbilişsel farkındalıklarının yüksek düzeyde ($\bar{X}=34,71$), okuma stratejilerini destekleme alt boyutuna ilişkin üstbilişsel farkındalıklarının orta düzeyde ($\bar{X}=42,86$) olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıklarının Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi

Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıklarının Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin İlişkisiz Örneklem T Testi Sonucu

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Genel okuma st.	Kız	86	26,77	6,21	152	1,61	0,10
	Erkek	68	25,21	5,58			
Problem çözme st.	Kız	86	35,38	6,21	152	1,60	0,11
	Erkek	68	33,85	5,40			
Okuma st.des.	Kız	86	42,92	9,15	152	0,09	0,92
	Erkek	68	42,78	8,40			
Toplam	Kız	86	105,08	19,24	152	1,10	0,27
	Erkek	68	101,85	16,26			

Tablo 3 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları ve genel okuma stratejileri, problem çözme stratejileri, okuma stratejilerini destekleme alt boyularına ilişkin üstbilişsel farkındalıklarının cinsiyete göre farklılaşmadığı ($p>0,05$) görülmektedir.

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıklarının Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi

Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının sınıf düzeyine göre incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıklarının Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın kaynağı	Karelerin toplamı	sd	Kare ortalaması	F	p
Genel okuma st.	Gruplar arası	74,54	3	24,84	0,69	0,55
	Gruplar içi	5391,36	150	35,94		
	Toplam	5465,90	153			
Problem çözme st.	Gruplar arası	382,48	3	127,49	3,86	0,01*
	Gruplar içi	4950,91	150	33,00		
	Toplam	5333,39	153			
Okuma destekleme st.	Gruplar arası	305,78	3	101,93	1,32	0,26
	Gruplar içi	11551,46	150	77,01		
	Toplam	11857,25	153			
Toplam	Gruplar arası	1814,40	3	604,80	1,89	0,13
	Gruplar içi	47796,28	150	318,64		
	Toplam	49610,68	153			

Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları sınıf seviyesine göre incelendiğinde genel okuma stratejileri, okuma stratejilerini destekleme, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Öğrencilerin problem çözme stratejileri üstbilişsel farkındalıkları sınıf düzeyine göre farklılaşmaktadır ($F(3,150)=3,86$; $p<0,05$). Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0,07$) orta düzeyde etki olduğunu göstermektedir. Tukey testi sonucunda 5. Ve 8. Sınıflar arasında 8. Sınıflar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıklarının Kitap Okuma Amacına Göre İncelenmesi

Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının kitap okuma amacına göre incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıklarının Kitap Okuma Amacına Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın kaynağı	Karelerin toplamı	sd	Kare ortalaması	F	p
Genel okuma st.	Gruplar arası	134,95	2	67,47	1,87	0,15
	Gruplar içi	5213,01	145	35,95		
	Toplam	5347,96	147			
Problem çözme st.	Gruplar arası	6,47	2	3,23	0,09	0,91
	Gruplar içi	5170,24	145	35,65		
	Toplam	5176,72	147			
Okuma st. destekleme	Gruplar arası	22,82	2	11,41	1,14	0,86
	Gruplar içi	11408,14	145	78,67		
	Toplam	11430,96	147			
Toplam	Gruplar arası	165,21	2	82,60	0,25	0,77
	Gruplar içi	47620,13	145	328,41		
	Toplam	47785,34	147			

Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları kitap okuma amacına göre incelendiğinde genel okuma stratejileri, okuma stratejilerini destekleme, problem çözme stratejileri, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık puanlarının kitap okuma amacına göre farklılaşmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıklarının Okunan Kitap Türüne Göre İncelenmesi

Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının okunan kitap türüne göre incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıklarının Okunan Kitap Türüne Göre İncelenmesine İlişkin İlişkisiz Örneklem T Testi Sonucu

Boyut	Tür	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Genel okuma st.	Fnt-Bil.	72	26,36	5,89	136	0,57	0,56
	Diğer	66	25,76	6,43			
Problem çözme st.	Fnt-Bil.	72	35,81	5,68	136	2,39	0,01*
	Diğer	66	33,40	6,13			
Okuma st.des.	Fnt-Bil.	72	43,42	8,63	136	1,20	0,23
	Diğer	66	41,57	9,33			
Toplam	Fnt-Bil.	72	105,60	17,54	136	1,55	0,12
	Diğer	66	100,74	19,26			

Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları, genel okuma stratejileri, okuma stratejilerini destekleme alt boyularına ilişkin üstbilişsel farkındalıkları okudukları kitap türü açısından farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Öğrencilerin problem çözme stratejileri alt boyutuna ilişkin üstbilişsel farkındalıkları okudukları kitap türüne göre farklılaşmaktadır ($p<0,05$). Ortalamalar incelendiğinde bu farkın fantastik-bilim kurgu türünde kitap okuyan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıklarının Okunan Kitap Sayısına Göre İncelenmesi

Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının okunan kitap sayısına göre incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıklarının Okunan Kitap Sayısına Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın kaynağı	Karelerin toplamı	sd	Kare ortalaması	F	p
Genel okuma st.	Gruplar arası	280,43	3	93,48	2,68	0,04*
	Gruplar içi	5184,62	149	34,79		
	Toplam	5465,06	152			
Problem çözme st.	Gruplar arası	150,30	3	52,76	1,56	0,20
	Gruplar içi	5037,01	149	33,80		
	Toplam	5195,32	152			
Okuma destekleme st.	Gruplar arası	672,84	3	224,28	2,99	0,03*
	Gruplar içi	11145,35	149	74,80		
	Toplam	11818,20	152			
Toplam	Gruplar arası	2870,53	3	956,84	3,05	0,03*
	Gruplar içi	46719,16	149	313,55		
	Toplam	49589,69	152			

Ortaokul öğrencilerinin problem çözme stratejileri üstbilişsel farkındalıkları okudukları kitap sayısına göre farklılaşmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Öğrencilerin genel okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları okudukları kitap sayısına göre farklılaşmaktadır ($F(3,149)=2,68$; $p<0,05$). Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0,05$) düşük düzeyde etki olduğunu göstermektedir. Tukey testi sonucunda hiç kitap okumayan öğrencilerle ayda 3 ve daha fazla kitap okuyan öğrenciler arasında daha fazla kitap okuyan öğrenciler lehine; ayda 1 kitap okuyan öğrenciler ile ayda 3 ve daha fazla kitap okuyan öğrenciler arasında daha fazla kitap okuyan öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Öğrencilerin okuma stratejilerini destekleme üstbilişsel farkındalıkları okudukları kitap sayısına göre farklılaşmaktadır ($F(3,149)=2,99$; $p<0,05$). Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0,05$) düşük düzeyde etki olduğunu göstermektedir. Tukey testi sonucunda hiç kitap okumayan öğrencilerle ayda 3 ve daha fazla kitap okuyan öğrenciler arasında daha fazla kitap okuyan öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları kitap sayısına göre farklılaşmaktadır ($F(3,149)=3,05$; $p<0,05$). Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0,05$) düşük düzeyde etki olduğunu göstermektedir. Tukey testi sonucunda hiç kitap okumayan öğrencilerle ayda 3

ve daha fazla kitap okuyan öğrenciler arasında daha fazla kitap okuyan öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin genel okuma stratejileri alt boyutuna ilişkin üstbilişsel farkındalıkları orta düzeyde, problem çözme stratejileri alt boyutuna ilişkin üstbilişsel farkındalıkları yüksek düzeyde, okuma stratejilerini destekleme alt boyutuna ilişkin üstbilişsel farkındalıkları orta düzeydedir. Farklı örneklem gruplarında yapılan çalışmalarda öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının yüksek olduğu (Ateş, 2013; Oğuz ve Kutlu Kalender, 2018) ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının orta düzeyde olduğunun tespit edilmesi bu konuya ilişkin önemli bir eksiklik olduğunu açıklamaktadır.

Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının cinsiyete göre değişmediği tespit edilmiştir. Farklı araştırmalarda kız öğrencilerin okuma stratejileri konusundaki farkındalıkların daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Bulut, 2016; Çeçen, 2014; Kana, 2014). Araştırma sonuçlarındaki bu farklılıklar örneklem gruplarından kaynaklanıyor olabilir.

Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları sınıf seviyesine göre değişmemektedir. Literatürde daha üst sınıf seviyelerindeki öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının yüksek olduğunu belirten araştırmaların (Kana, 2014) yanında daha alt kademedeki yer alan öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının yüksek olduğunu tespit eden çalışmalar mevcuttur (Koç ve Arslan, 2017; Oğuz ve Kutlu Kalender, 2018). Araştırma sonuçlarındaki bu farklılıklar örneklem gruplarından kaynaklanıyor olabilir. Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları kitap okuma amacına ve okunan kitap türüne bağlı olarak değişmemektedir. Ancak problem çözme stratejileri farkındalığının bilim kurgu fantastik türde kitap okuyan öğrenciler lehinde farklılaştığı tespit edilmiştir. Taş (2019) öğrencilerin okuma alışkanlıklarının problem çözme becerilerine etkisi olduğunu ifade etmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuç da bu durumu destekler niteliktedir. Öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları okudukları kitap sayısına göre farklılaşmaktadır. Daha fazla kitap okuyan öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları daha yüksektir. Koç ve Arslan (2017) daha fazla kitap okuyan öğrencilerin

okuma stratejileri farkındalıklarının yüksek olduğunu ifade etmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuç da bu durumu destekler niteliktedir.

Araştırma sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanımlarına ve üstbilişsel farkındalıklarının artırılmasına yönelik olarak uygulamaya dayalı araştırmalar yapılabilir.
- Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık ve cinsiyet, sınıf düzeyi ilişkisine dair literatürde birbirinden farklı sonuçlar bulunmaktadır. Bu nedenle daha geniş örneklemelerde bu değişkenler ele alınabilir.
- Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını geliştirmeyi hedefleyen uygulamaya dayalı yeni araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2010). *Türkçe öğretim yöntemleri*. PegemA Yayıncılık.
- Altunkaya, H. ve Sülükçü, Y. (2018). 7. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2502-2517.
- Ateş, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri (İnönü Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(4), 258-273.
- Babbs, P. ve Moe, A. (1983). Metacognition: A key for independent learning from text. *The Reading Teacher*, 36(4), 422-426.
- Bedir, S. B. ve Dursun, F. (2019). Üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalığı, İngilizce okuma başarısı ve öz yeterliklerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(222), 185-211.
- Bozkurt, M. ve Memiş, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(3), 147-160.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. PegemA Yayınları.
- Çakıroğlu, A., Ataman, A. (2008). Üstbilişsel strateji öğretiminin okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1- 13.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Ashgate.
- Houtveen, A. A. M. ve Van de Grift, W. J. C. M. (2007) Effects of metacognitive strategy instruction and instruction iime on reading comprehension. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(2), 173-190. DOI: 10.1080/09243450601058717

- Kana, F. (2014). Ortaokul öğrencilerinin üstbiliş okuma stratejileri farkındalık düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 100-120. DOI: 10.17556/jef.73171
- Koç, C. ve Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 745-778. DOI:10.23891/efdyu.2017.29
- Kolić-Vehovec, S. ve Bajšanski, I. (2006). Metacognitive strategies and reading comprehension in elementary-school students. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 439-451.
- Mokhtari, K. ve Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of educational psychology*, 94(2), 249-259. DOI: 10.1037//0022-0663.94.2.249
- Nash-Ditzel, S. (2010) Metacognitive reading strategies can improve self-regulation. *Journal of College Reading and Learning*, 40(2), 45-63. DOI: 10.1080/10790195.2010.10850330
- Oğuz, A. ve Kutlu-Kalender, M. D. (2018). Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 170-186. DOI:10.17244/eku.319267
- Öztürk, E. (2012). Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ilkogretim Online*, 11(2), 292-305.
- Öztürk, E. ve Uzunkol, E. (2015). İlköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları ve okuma motivasyonlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 10(7), 803-814.
- Palani, K. K. (2012) Promising reading habits and creating literate social. *International Reference Research Journal*, 2(1), 91-95.
- Paris, S. G. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 184-202.
- Paris, S. G. ve Oka, E. R. (1986). Children's reading strategies, metacognition, and motivation. *Developmental review*, 6(1), 25-56. DOI: 10.1016/0273-2297(86)90002-X
- Paris, S. G., Cross, D. R. ve Lipson, M. Y. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1239-1252. DOI: 10.1037/0022-0663.76.6.1239
- Singhal, M. (2001). Reading proficiency, reading strategies, metacognitive awareness and L2 readers. *The Reading Matrix*, 1(1). <https://www.asian-ejl-journal.com/articles/singhal/>
- Zhang, L. J. (2001) Awareness in reading: EFL students' metacognitive knowledge of reading strategies in an acquisition-poor environment. *Language Awareness*, 10(4), 268-288. DOI: 10.1080/09658410108667039
- Zhang, L. J. ve Wu, A. (2009). Chinese senior high school EFL students' metacognitive awareness and reading strategy use. *Reading in a Foreign Language*, 21, 37-59.

Fen Öğretmen Adaylarının Artırılmış Gerçeklik Uygulamaları Algılarının Modellemeye Yönelik Düşünceleri ile İlişkisinin İncelenmesi

Dr. Nesrin Ürün ARICI

Atatürk Üniversitesi, Yakutiye, Erzurum

nurunarici@gmail.com

Doç. Dr. Emre YILDIZ

Atatürk Üniversitesi, Yakutiye, Erzurum

emre.yildiz@atauni.edu.tr

Özet

Bu çalışmada fen bilimleri öğretmen adaylarının artırılmış gerçeklik uygulamaları algılarının modellemeye yönelik düşünceleri ile ilişkisini incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma yöntemi benimsenmiştir. İlişkisel araştırma modelinin uygulandığı bu çalışmada, öğretmen adaylarının artırılmış gerçeklik uygulamalarına yönelik algıları "Artırılmış Gerçeklik Görüş Ölçeği" ve öğretmen adaylarının modelleme ve modeller hakkındaki görüşleri ise "Modelleme ve Model Anketi" aracılığıyla ölçülmüştür. Artırılmış Gerçeklik Görüş Ölçeği, eğitsel etkililik, fayda, kullanım kolaylığı, memnuniyet, kendi kendine öğrenme, etkili öğrenme ortamı, çoklu öğrenme ortamı, eğitici tarafından yönlendirme şeklinde sekiz alt boyuttan oluşmaktadır. Modelleme ve Model Anketinde ise modellerin ne olduğu, fen bilimleri içerisindeki rolleri, modellerin niçin/nasıl kullanıldıkları, modellerin değişmesine nelerin sebep olduğu ve nelerin model olduğu hakkında 6 grup olarak belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcı grubu 2021-2022 akademik yılı güz döneminde bir devlet üniversitesinin Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'nda 1. Sınıfta öğrenim görmekte olan 26 öğretmen adayından oluşmaktadır. Verilerin analizinde basit doğrusal regresyon analizleri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının artırılmış gerçeklik uygulamalarına yönelik algılarının modellemenin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya konulmuştur. Öğretmen adaylarının modelleme algılarının %43,20'si artırılmış gerçeklik uygulamalarına yönelik algıları tarafından açıklanmaktadır. Artırılmış gerçeklik uygulamaları sayesinde gözle görülmeyen konuların öğretmen adaylarının akılda canlandırılmaları, modelleme ile destekleyerek günlük hayatla ilişkilendirebilmeleri, modelleme aşamalarını gerçekleştirerek etraflıca konunun üzerinde düşünmeleri ve onların modelleme becerilerini geliştirebileceği söylenebilir. Yapılacak yeni araştırmalarda öğretmen adaylarının anlaşılması zor olan fen konularında artırılmış gerçeklik ve modelleme yöntemi entegre edilerek derinlemesine kavramsal öğrenmeleri incelenebilir.

Anahtar Kelimeler: Artırılmış gerçeklik, Model ve modelleme, Algı, Fen bilgisi öğretmen adayları.

Abstract

In this study, it was aimed to examine the relation between pre-service science teachers' perceptions of augmented reality applications and their thoughts on modelling. Correlational Research Method, one of the quantitative research methods, was used in the study. The perceptions of the pre-service teachers towards augmented reality applications were measured by the "Augmented Reality View Scale" and the views of the pre-service teachers about modeling and models were measured by the "Modelling and Model Questionnaire". Augmented Reality View Scale consists of eight sub-dimensions: educational effectiveness, utility, ease of use, satisfaction, self-learning, effective learning environment, multiple learning environment, and guidance by the trainer. The Modelling and Model Questionnaire includes 6 groups were determined about what models are, their roles in science, why/how models are used, what causes models to change, and what constitutes models. This research was conducted by 26 pre-service science teachers studying in the 1st year of the Science Education Department of a state university in the fall semester of the 2021-2022 academic year. Simple linear regression analyzes were used in the analysis of the data. As a result of the study, it was revealed that pre-service teachers' perceptions of augmented reality applications were a statistically significant predictor of modeling. In addition, 43.20% of pre-service teachers' modeling perceptions are explained by their perceptions of augmented reality applications.

Thanks to AR applications, it can be said that pre-service science teachers can visualize invisible subjects, associate them with daily life by supporting them with modeling, think about the subject in detail by performing the modeling stages, and improve their modeling skills. In future studies, the in-depth conceptual learning of pre-service teachers can be examined by integrating AR and modeling methods on difficult-to-understand science subjects.

Keywords: *Augmented reality, Modeling, Perception, Pre-Service science teachers.*

Giriş

Dijital teknolojilerdeki hızlı ilerleme, iletişim ve bilgi akışındaki değişiklikler nedeniyle, 21. yüzyıl bir dönüşüm ve reform dönemi olarak algılanmaktadır (Barak, 2017). Teknolojik araçların eğitimde doğru bir şekilde kullanılması ve bilginin daha fazla duyu organıyla öğrenilmesi, öğrenimi daha etkili bir hale getirilebilmektedir (Aksoğan ve Özek, 2020). Özellikle yeni teknolojiler genellikle bireylerin modelleme araçlarını, internet portallarını veya tartışma panosunu kişiselleştirmelerini sağlamaktadır. Örneğin, fen eğitiminde tasarımcılar öğrenenin ihtiyaçlarına dayanarak öğretim kaynaklarını uyarlamışlardır. Fen eğitiminde odaklanılan durumlardan biri teknoloji olup, öğrencinin öğrenmesini nasıl etkilediği ile ilgilenmektedir. Öğrencilerin etkileşimli olarak kullanabileceği teknolojik araç ve kaynakların tanıtılması kendi akıl yürütmelerinin sonuçlarını görselleştirirken, gelişmekte olan fikirlerini ifade etmek, değerlendirmek ve gözden geçirmek için daha fazla fırsat sunmaktadır (Hennessy vd., 2007). Bu da öğrencinin öğrenmesinin ve teknolojinin nasıl tanımlandığına bağlıdır. Fen bilimleri öğretmeni ve öğretmen adaylarının eğitimin teknolojinin bir parçası olması gerekliliğinin farkında olduğu, ancak böyle bir uygulamanın nasıl yapılacağına yönelik tecrübelerinin bulunmadığı söylenilebilir (Barak, 2017). Bundan dolayı, öğretmenlerin teknolojinin öğretim programlarına entegre edilmesi konusundaki problemleri, düşünceleri ve endişeleri hakkında bilgi sahibi olmak, 21. yüzyıl öğretmenlerinin yetiştirilmesinde etken olan öğretmen eğitim programlarının güçlendirilmesinde yönlendirici olabilir. Araştırmacılar, 3D sanal ortamlarının, öğrenmeyi daha esnek hale getirecek ve öğrencilere benzersiz bir öğrenme deneyimi sağlayacak öğrenci merkezli koşullar sağlayarak yapılandırmacı öğrenmeyi kolaylaştırabileceğini savunmuşlardır. Teknolojinin doğası gereği, öğrencilerin yapılandırmacı ve deneysel öğrenmeleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabilir (Papanastasiou, vd., 2019). Son yıllarda bilişim teknolojileri alanında en çok dikkat çeken konulardan birisi de Artırılmış Gerçeklik (AG) teknolojisidir (Arslan ve Elibol, 2015; Cabero- Almenara ve Roig-Vila, 2019; İçten ve Bal, 2017; Güner, 2018). Artırılmış gerçeklik (AG), sanal, yere özgü ve bağlamsal bilgileri fiziksel bir siteye yerleştiren oyun ortamlarıdır (Schrier, 2006). AG teknolojisinde amaç, insanların gerçek dünyayla olduğu kadar dijital alanla kolayca etkileşimde bulunmalarını sağlamaktır. Buna bağlı olarak araştırmacılar, AG'yi, gerçek dünyaya üç boyutlu sanal

görüntüyü yerleştiren, gerçek dünya ile bağlantısını devam ettiren bu görüntülerin gerçek dünya görüntülerine eklenebildiği uygulama şeklinde ifade edilebilir (Billinghurst vd., 2001; İçten ve Bal, 2017; Somyürek, 2014). İlgili alanyazın incelendiğinde, eğitim alanında birçok çalışmaya rastlanılabilir (Ateş, 2018; Bressler ve Bodzin, 2013; Chang, ve Hwang, 2018; Enyedy vd., 2012; Kerawalla vd., 2006; Coşkun, 2019; Demirel, 2017; Dunleavy vd., 2009; Güngördü, 2018; Sırakaya, 2015; Şahin, 2017; Yildirim, 2016; Yıldırım, 2018). Araştırmalar sonucunda AG uygulamalarının öğrencilerin başarıları, motivasyonları ve tutumları üzerinde etkili olduğu ortaya konulmuştur.

Fen eğitiminde modelleme, hem bilimsel uygulamalar, hem de öğrenme teorileri için önemlidir (Leenaars vd., 2013). Ayrıca modeller için birçok rol tanımlanmıştır (Güneş vd., 2004). Örneğin, çoğu eğitim düzeyinde karmaşık kavramların anlaşılmasını sağlayan önemli bir pedagojik kaynak olarak görülmektedir (Mazzuco vd., 2022). Modelleme ise, kavram veya konuyla ilgili hangi ayrıntının nasıl ve ne şekilde olabileceğinin belirlendiği ve birçok aşamadan oluşan aktiviteleri kapsayan bir süreçtir (Güneş vd., 2004). Bazı fiziksel nesne veya süreçlerin bir modelini üretmek için bir teorinin tasarım ilkelerini uygulamadaki bilişsel sürece model geliştirme veya modelleme denmektedir (Hestenes, 1987). Literatür incelendiğinde, fen alanında modelleme konusunda ortaokul, lise ve lisans öğrencileriyle, çalışmalar yürütüldüğü görülmektedir (Abualia vd., 2016; Adadan, 2014; Akkuş, vd., 2013; Aragón vd., 2014; Barak ve Hussein-Farraaj, 2013; Cooper vd., 2015; Çoban vd., 2016; Karagöz ve Arslan, 2012; Kelly ve Jones, 2008; Warfa vd., 2014; Zorlu, 2016). Araştırma sonuçları akademik başarı, motivasyon, tutum, kavramsal anlama düzeyleri gibi değişkenler üzerinde olumlu etkilerinin olduğu ortaya konulmuştur.

Modelleme yönteminin gerçekleşmesi için konu hakkında öğretmen adaylarının ön bilgilerinin olması gerekmektedir. Bundan dolayı onların modelleme aşamalarını ve model oluşturmalarına AG uygulamaları kolaylık sağlayacağı düşünülmüştür. Öğrenciler tarafından öğrenilmesi güç olan konuların öğrenilmesinde, modelleme ve AG uygulamaların soyut içerikleri somutlaştırabilme niteliği göz önünde bulundurularak etkili olabileceği düşünülmüştür. AG uygulamalarının çok fazla dikkat gerektirdiği ve bunun dikkat dağıtıcı bir faktör de olabileceği söylenebilir. Öte yandan, AG'nin kullanımı sırasında, öğretmen konu hakkında tartışmalar sunarken öğrenci katılımını sınırlandırdığı düşünülmektedir (Radu, 2014). Bu ikisinin birlikte kullanımı hem derste öğrencileri daha aktif kılacağı hem de bu özellikleri itibarıyla güçlü ve eksik yönlerini tamamlayabileceği öngörülmektedir. AG'nin gerçek dünyaya üç boyutlu sanal görüntüyü yerleştiren, gerçek dünya ile bağlantısını devam ettiren

uygulama şeklinde özellikleri olması modelleme aşamalarında öğrencilerin yaparak yaşayarak üç boyutlu modeller oluşturmasında katkıda bulunacağı düşünülmektedir (Billinghurst vd., 2001; İçten ve Bal, 2017; Somyürek, 2014). Aynı zamanda, fen konularında her bir kavramı açıklamak için mikroskopik dünyayı tanımlamak ve onu maddenin makroskopik özellikleriyle ilişkilendirmek için modeller ve AG uygulamaları birlikte kullanılabilir (Taber, 2002). Fen alanındaki kavramların öğrenilmesinde AG uygulamaları ve modellemenin ayrı ayrı kullanılan araştırmalarda öğrenci başarılarının iyileştirilmesinde olumlu sonuçlar verdiği vurgulanmaktadır (Aragón vd., 2014; Barak ve Hussein-Farraj, 2013; Cai, vd., 2014; Çoban ve Engin, 2011; Nunez vd., 2008; Pribeanu ve Iordache, 2008; Satpute ve Bansode, 2016; Tolentino vd., 2009). AG uygulamalarıyla gözlemlenen konuların, modelleme aşamalarıyla derinleştirilerek, çizimler, analogiler yapılarak konuyu pekiştirmelerinin daha kalıcı olacağı beklenmektedir. Ayrıca AG uygulamaları ve modelleme yönteminin doğası gereği avantajlarının gerçek hayatta direkt olarak incelemenin zor olduğu konularda kullanılması yararlı olabilir. Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının AG uygulamalarına yönelik algılarının modellemeyi yordama gücünü incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, şu araştırma problemine cevap aranmıştır: “Öğretmen adaylarının AG uygulamalarının eğitsel etkililik, fayda, kullanım kolaylığı, memnuniyet, kendi kendine öğrenme, etkili öğrenme ortamı, çoklu öğrenme ortamı, eğitici tarafından yönlendirmesine yönelik algılarının modellemenin bir yordayıcısı mıdır?”

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma yöntemi benimsenmiştir. İki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemekle ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılan korelasyonel araştırmalarıdır (Büyüköztürk vd., 2017, ss. 15). Bu çalışmada öğretmen adaylarının AG uygulamalarına yönelik algılarının modellemeye yönelik görüşlerini yordama düzeyini belirlemek amaçlandığından araştırmanın amacına en uygun yöntem ilişkisel araştırma modeli olduğundan çalışmada bu yöntem benimsenmiştir.

Katılımcı Grubu

Araştırmanın katılımcı grubuna 2021-2022 güz döneminde bir devlet üniversitesinin Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı’nda birinci sınıfta öğrenim görmekte olan 26 öğretmen adayı dahil edilmiştir. Öğretmen adaylarının belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme belirlenen kriterleri sağlayan bireylerin veya durumların belirlenerek

araştırmada bu kişi veya durumlar üzerinde çalışılmasıdır (Büyüköztürk vd., 2017). Çalışmada, öğretmen adaylarının belirlenmesinde AG uygulamalarını gerçekleştirme ölçüt olarak kabul edilmiş ve bu uygulamaları gerçekleştiren 26 öğretmen adayı belirlenerek bu öğretmen adayları ile çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Öğretmen adaylarının artırılmış gerçeklik uygulamalarına yönelik görüşleri Altıntaş (2018) tarafından geliştirilen “Artırılmış Gerçeklik Görüş Ölçeği” ve modellemeye yönelik görüşleri Güneş, Gülçiçek ve Bağcı (2004), tarafından geliştirilen “Modelleme ve Model Anketi” aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır.

Artırılmış Gerçeklik Görüş Ölçeği

Öğretmen adaylarının AG teknolojisiyle gerçekleştirilen uygulamaya yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak için Altıntaş (2018) tarafından hazırlanmıştır. Ölçek beşli likert türünde 35 maddeden oluşmuştur. Ölçek, eğitsel etkililik, fayda, kullanım kolaylığı, memnuniyet, kendi kendine öğrenme, etkili öğrenme ortamı, çoklu öğrenme ortamı, eğitici tarafından yönlendirme sekiz alt boyuttan oluşmaktadır. Ayrıca ölçeğin, ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,932 olduğu ve bu değere göre yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu ortaya koymuşlardır.

Modelleme ve Model Anketi

Güneş, Gülçiçek ve Bağcı (2004), tarafından geliştirilen “Modelleme ve Model Anketi” aracılığıyla öğretmen adaylarının modelleme ve modeller hakkındaki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ölçeğin 30 maddesinden 26’sı Treagust’un (2002) çalışmasından faydalanılmıştır. Ölçek 30 maddeden oluşan beş seçenekli likert-tipli bir ankettir. Anketteki 30 madde, modellerin ne olduğu, fen bilimleri içerisindeki rolleri, modellerin niçin/nasıl kullanıldıkları, modellerin değişmesine nelerin sebep olduğu ve nelerin model olduğu hakkında altı grup olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Artırılmış Gerçeklik Görüş Ölçeği ve Modelleme ve Model Anketi ölçeklerinden elde edilen veriler için öncelikle normallik dağılımları incelenmiştir. Normallik analizlerine ait sonuçlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1*Normallik Değerleri*

Veri Kaynağı	Basıklık	Çarpıklık	Minimu	Maksimu	Ortanc	Ortalama	Standart sapma	Shapiro -Wilk*
AG	-,911	1,016	131,00	175,00	162,00	161,00	10,82	,084
Modelleme	-,445	-,402	101,00	145,00	131,00	128,22	11,61	,274

*p>0,05

Tablo 1’de verilen analiz sonuçlarına göre veriler normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle analizlerde regresyon analizi yöntemi kullanılmıştır. Analizler SPSS 22 paket programı ile yapılmıştır.

Bulgular

Fen bilgisi öğretmen adaylarının artırılmış gerçeklik uygulamalarına yönelik algılarının modellenmenin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 2 ve Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 2*Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarına Yönelik Algılarının Modellemeyi Öğretme Becerilerini Yordama Düzeyleri*

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Yord. Std. Hatası
1	,657	,432	,405	8,955666

Tablo 3*Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarına Ait B ve Beta Korelasyon Katsayıları ve Anlamlılık Düzeyleri*

Model	Yordayıcı	B	Std. hata	B	t	P
1	AG	14,655	28,470		,515	,612
	uygulamaları	,705	,176	,657	3,997	,001

Tablo 2 ve 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının artırılmış gerçeklik uygulamalarına yönelik algılarının modellenmenin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir;

($R=0,657$; $R^2=0,432$; $p<0,05$). Etki büyüklüğü 0,432 olarak hesaplanmıştır. Bu değer büyük etkinin olduğunu belirtmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının modelleme algılarının %43,20'si artırılmış gerçeklik uygulamalarına yönelik algıları tarafından açıklanmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının artırılmış gerçeklik uygulamalarına yönelik algılarının modellemenin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda elde edilen bulgular yorumlanarak ve ilgili literatür ile ilişkilendirilerek araştırma sorusuna ait sonuç ve tartışmalar aşağıda sunulmuştur.

Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının artırılmış gerçeklik uygulamalarına yönelik algılarının modellemenin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya konulmuştur; ($R=0,657$; $R^2=0,432$; $p<0,05$). AG eğitimde kullanıldığında, gerçek nesnelere sanal öğeler ile zenginleştirilerek öğrenmeyi destekleme, uzamsal öğrenmeyi destekleme, sistem dinamiklerinin kavranmasını destekleme, öğretim materyallerini daha ilgi çekici ve zevkli kılma, öğrenme materyallerini öğrenme durumuna göre uyarlanabilir kılma, dokunma ile öğrenmeyi (kinestetik öğrenme) destekleme, öğrenci materyal etkileşimini ve bireysel öğrenmeyi destekleme ve öğrenmede kalıcılığı arttırmak gibi pek çok fayda sunmaktadır (Uluyol ve Eryılmaz, 2012). AG uygulamalarının bu faydaları sayesinde öğretmen adaylarının modelleme aşamalarında başarılı olmaları beklenebilir. Ek olarak, AG uygulamaları sayesinde gözle görülmeyen konuların öğretmen adaylarının akılda canlandırılmaları, modelleme ile destekleyerek günlük hayatla ilişkilendirebilmeleri, modelleme aşamalarını gerçekleştirerek etrafları üzerinde konunun üzerinde düşünmeleri ve gerçekleştirmeleri onların modelleme becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Ayrıca AG uygulamalarının konuyu somutlaştırdığı, zihinde canlandırarak modelleme aşamalarını gerçekleştirmelerini desteklediğinden dolayı Ürün Aracı, (2022) anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir. Çünkü modeller bir sürecin basitleştirilmiş benzetmeleridir. Özellikle pedagojik modellerde tanecikler gibi doğrudan gözlenemeyen durumları öğrenciler için somutlaştırmak üzere öğretmenler tarafından açıklayıcı hale getirilmesidir (Cerit Berber, 2008). Gerçek olayları göstermek için tasarlanan somut ve somut-soyut modellerdir. Aynı şekildeki durumları AG uygulamaları gerçek olayları görselleştirmeyi sağlamaktadır. Öğretmen adaylarının AG uygulamalarına yönelik algılarının modelleme aşamalarını gerçekleştirirken olumlu etkileri olabileceği söylenebilir.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının AG uygulamalarına yönelik algılarının modellemeye yönelik yordama düzeyleri incelenmiştir. Yapılacak yeni araştırmalarda

öğretmen adaylarının anlaşılması zor olan fen konularında AG ve modelleme yöntemi entegre edilerek derinlemesine kavramsal öğrenmeleri incelenebilir. Farklı branşlardan öğretmen adaylarının AG uygulamalarının model tasarımlarına etkileri araştırılabilir.

Kaynakça

- Abualia, M., Schroeder, L., Garcia, M., Daubenmire, P. L., Wink, D. J. ve Clark, G. A. (2016). Connecting protein structure to intermolecular interactions: A computer modeling laboratory. *Journal of Chemical Education*, 93(8), 1353-1363.
- Adadan, E. (2014). Model-tabanlı öğrenme ortamının kimya öğretmen adaylarının maddenin tanecikli yapısı kavramını ve bilimsel modellerin doğasını anlamaları üzerine etkisinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 378-403.
- Aksoğan, M., ve Özek, M. B. (2020). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterlilikleri ile teknolojiye bakış açısı arasındaki ilişki. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 11(2), 301-311.
- Akkuş, H., Tüzün, Ü. N. ve Eyceyurt, G. (2013). Kovalent bağlar konusunda öğrenci imaj ve yanlış kavramalarının belirlenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 14(1), 287-303.
- Altınbaş, G. (2018). *Artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançları ve kavram yanılgılarına etkisi: küresel ısınma konusu* (Tez No. 529997 [Doktora tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aragón, M. D. M., Oliva, J. M. ve Navarrete, A. (2014). Contributions of learning through analogies to the construction of secondary education pupils' verbal discourse about chemical change. *International Journal of Science Education*, 36(12), 1960-1984.
- Arslan, A. ve Elibol, M. (2015). Analysis of educational augmented reality applications: The case of Android operating system Eğitsel artırılmış gerçeklik uygulamalarının incelenmesi: Android işletim sistemi örneği. *Journal of Human Sciences*, 12(2), 1792-1817.
- Ateş, A., (2018). 7. Sınıf fen ve teknoloji dersi "Maddenin tanecikli yapısı ve saf maddeler" konusunda artırılmış gerçeklik teknolojileri kullanılarak oluşturulan öğrenme materyalinin akademik başarıya etkisi (Tez No. 531780) [Yüksek Lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Barak, M. (2017). Science teacher education in the twenty-first century: A pedagogical framework for technology-integrated social constructivism. *Research in Science Education*, 47(2), 283-303.
- Barak, M. ve Hussein-Farraj, R. (2013). Integrating model-based learning and animations for enhancing students' understanding of proteins structure and function. *Research in Science Education*, 43(2), 619-636.

- Billinghurst, M., Kato, H. ve Poupyrev, I. (2001). The magicbook-moving seamlessly between reality and virtuality. *IEEE Computer Graphics and Applications*, 21(3), 6-8.
- Bressler, D. M., ve Bodzin, A. M. (2013). A mixed methods assessment of students' flow experiences during a mobile augmented reality science game. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(6), 505-517.
- Büyüköztürk, Ş., K. Çakmak, E., Akgün, Ö. Erkan, Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Cabero-Almenara, J. ve Roig-Vila, R. (2019). The motivation of technological scenarios in augmented reality (AR): Results of different experiments. *Applied Sciences*, 9(14), 2907.
- Cai, S., Wang, X. ve Chiang, F. K. (2014). A case study of augmented reality simulation system application in a chemistry course. *Computers in Human Behavior*, 37, 31-40.
- Cerit Berber, N., (2008). *İş-güç-enerji konusunun öğretiminde pedagojik-analojik modellerin kavramsal değişimin gerçekleşmesine etkisi: Konya ili örneği*. (Tez No. 178293) [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Chang, S. C. ve Hwang, G. J. (2018). Impacts of an augmented reality-based flipped learning guiding approach on students' scientific project performance and perceptions. *Computers ve Education*, 125, 226-239.
- Cooper, M. M., Williams, L. C. ve Underwood, S. M. (2015). Student understanding of intermolecular forces: A multimodal study. *Journal of Chemical Education*, 92(8), 1288-1298.
- Coşkun, H., (2019). *Hücre ve bölünmeler ünitesinin artırılmış gerçeklik teknolojisi ile öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve teknolojiye yönelik tutumlarına etkisi* (Tez No. 558745) [Yüksek Lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çoban, G. Ü. ve Ergin, Ö. (2011). Bilimsel bilginin varlık alanına modellemeye dayalı öğretimle bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 211-254.
- Çoban, G. Ü., Sağlam, M. K. ve Solmaz, G. (2016). Modellemeye dayalı öğretimin bilişüstü farkındalık, tutum ve kavramsal anlamaya etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 61-104.
- Demirel, T. (2017). *Argümantasyon yöntemi destekli artırılmış gerçeklik uygulamalarının akademik başarı, eleştirel düşünme becerisi, fen ve teknoloji dersine yönelik güdülenme ve argümantasyon becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Tez No. 485615) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dunleavy, M., Dede, C. ve Mitchell, R. (2009). Affordances and limitations of immersive participatory augmented reality simulations for teaching and learning. *Journal of science Education and Technology*, 18(1), 7-22.

- Enyedy, N., Danish, J. A., Delacruz, G. ve Kumar, M. (2012). Learning physics through play in an augmented reality environment. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 7(3), 347-378.
- Güner, N. (2018). *Attitudes towards using augmented reality in corporate training: A case study* (Tez No. 506634) [Yüksek Lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güneş, B., Gülçiçek, Ç. ve Bağcı, N. (2004). Eğitim fakültelerindeki fen ve matematik öğretim elemanlarının model ve modelleme hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 1(1), 35-48.
- Güngördü, D., 2018, *Artırılmış gerçeklik uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin atom modelleri konusuna yönelik başarı ve tutumlarına etkisi* (Tez No. 531961) [Yüksek Lisans tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Hennessy, S., Wishart, J., Whitelock, D., Deane, R., Brawn, R., La Velle, L. ve Winterbottom, M. (2007). Pedagogical approaches for technology-integrated science teaching. *Computers ve Education*, 48(1), 137-152.
- Hestenes, D. (1987). Toward a modeling theory of physics instruction. *American Journal of Physics*, 55(5), 440-454.
- İçten, T., ve Bal, G. (2017). Artırılmış gerçeklik üzerine son gelişmelerin ve uygulamaların incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi Part C: Tasarım ve Teknoloji*, 5(2), 111-136.
- Karagöz, Ö. ve Arslan, A. S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin atomun yapısına ilişkin zihinsel modellerinin analizi. *Journal of Turkish Science Education*, 9(1), 132-142.
- Kelly, R. M. ve Jones, L. L. (2008). Investigating students' ability to transfer ideas learned from molecular animations of the dissolution process. *Journal of Chemical Education*, 85(2), 303-309.
- Kerawalla, L., Luckin, R., Seljeflot, S. ve Woolard, A. (2006). "Making it real": exploring the potential of augmented reality for teaching primary school science. *Virtual reality*, 10(3-4), 163-174. doi:10.1007/s10055-006-0036-4.
- Leenaars, F. A., van Joolingen, W. R. ve Bollen, L. (2013). Using self-made drawings to support modelling in science education. *British Journal of Educational Technology*, 44(1), 82-94.
- Mazzucco, A., Krassmann, A. L., Reategui, E. ve Gomes, R. S. (2022). A systematic review of augmented reality in chemistry education. *Review of Education*, 10(1), e3325.
- Nunez, M., Quiros, R., Nunez, I., Carda, J. B. and Camahort, E. (2008, July). *Collaborative augmented reality for inorganic chemistry education*. Paper presented at the meeting of International Conference on Engineering Education, Heraklion.

- Papanastasiou, G., Drigas, A., Skianis, C., Lytras, M. ve Papanastasiou, E. (2019). Virtual and augmented reality effects on k-12, higher and tertiary education students' twenty-first century skills. *Virtual Reality*, 23(4), 425-436.
- Pribeanu, C. ve Iordache, D. D. (2008, November). Evaluating the motivational value of an augmented reality system for learning chemistry. Paper presented at the meeting of *Symposium of the Austrian HCI and Usability Engineering Group* (pp. 31-42). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Radu, I. (2014). Augmented reality in education: a meta-review and cross-media analysis. *Personal and Ubiquitous Computing*, 18(6), 1533-1543.
- Satpute, T. ve Bansode, P. (2016, December). *Augmented reality in higher education supported with web 2.0: a case study in chemistry course*. Paper presented at the meeting of Techno-Societal 2016, International Conference on Advanced Technologies for Societal Applications (pp. 1033-1041). Springer, Cham.
- Schrier, K. (2006). Using augmented reality games to teach 21st century skills. In *ACM Siggraph 2006 Educators Program* (pp. 15-es).
- Sırakaya, M. (2015). *Artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları, kavram yanlışları ve derse katılımlarına etkisi* (Tez No. 419423) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Somyürek, S. (2014). Öğretim sürecinde z kuşağının dikkatini çekme: artırılmış gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4(1), 63-80.
- Şahin, D., (2017). *Artırılmış gerçeklik teknolojisi ile yapılan fen öğretiminin ortaokul öğrencilerinin başarılarına ve derse karşı tutumlarına etkisi* (Tez No. 459513) [Yüksek Lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Taber, K. (2002). *Chemical misconceptions: prevention, diagnosis and cure* (Vol. 1). Royal Society of Chemistry.
- Treagust, F. D. (2002). Students' Understanding of the Role of Scientific Models in Learning Science. *International Journal of Science Education*, vol.24, no.4, 357-368.
- Tolentino, L., Birchfield, D., Megowan-Romanowicz, C., Johnson-Glenberg, M. C., Kelliher, A. ve Martinez, C. (2009). Teaching and learning in the mixed-reality science classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 18(6), 501-517.
- Uluçay, Ç. ve Eryılmaz, S. (2014). Artırılmış gerçeklik öğrenmeye ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 403-413.
- Ürün Arıcı, N. (2022). *Tanecikler arası zayıf etkileşimler konusunun öğrenilmesi üzerine modellenimin entegre edildiği okuma-yazma ve artırılmış gerçeklik uygulamalarının etkisi* (Tez No. 725242) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, P. (2018). *Mobil artırılmış gerçeklik teknolojisi ile yapılan fen öğretiminin ortaokul öğrencilerinin fen ve teknolojiye yönelik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi* (Tez No.

- 511068) [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, S. (2016). *Fen bilimleri dersinde artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin başarısına, motivasyonuna, problem çözme becerilerine yönelik algısına ve tutumlarına etkisi* (Tez No. 431264) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Zorlu, Y. (2016). *Ortaokul fen ve teknoloji dersinde işbirlikli öğrenme modeli ve modellemeye dayalı öğretim yöntemine dayalı etkinliklerin öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkileri* (Tez No.429615) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Warfa, A. R. M. (2015). Using cooperative learning to teach chemistry: a meta-analytic review. *Journal of Chemical Education*, 93(2), 248-255.

Bağımsız Anaokulunda Görev Yapan Okul Müdürlerinin Yaratıcı Öğretmen Kavramına İlişkin Görüşleri

Sevil YAVUZKILIÇ
Pamukkale Üniversitesi
sevilyk1983@hotmail.com

Özet

Bu çalışmada bağımsız anaokulunda görev yapan okul müdürlerinin yaratıcı öğretmen kavramına ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmada nitel veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Çalışma bir nitel araştırma deseni olan olgubilim (fenomonoloji) desenindedir. Araştırma kapsamında 11 anaokulu müdüründen elde edilen veriler betimsel ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Görüşme yapılan anaokulu müdürlerinin sorulara vermiş oldukları yanıtlar doğrultusunda temalar ve alt temalar belirlenerek yaratıcı öğretmen kavramına ilişkin okul müdürlerinin görüşleri doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Anaokulu müdürleriyle yapılan görüşmeler sonucunda yaratıcı öğretmen tanımına ilişkin görüşler temasında yenilik yapan, yol gösterici, özgün fikirler, farklı düşüncelere önem alt temaları, yaratıcı öğretmen davranışları görüşleri temasında yeniliklere açık, farklı görüş ve uygulamalar, aktif katılım, yeni fikirler, yönetim becerisi, gelişmeleri takip etme alt temaları, yaratıcı öğretmen davranışlarının geliştirilmesi temasında yönetici desteği, özgür ortam, eleştirel beceri, fikirlere değer verme alt temalarında oluşturulmuştur. Çalışmanın sonucunda yenilik yapan, gelişmeleri takip eden, yönetici desteği gösteren okul müdürlerinin yaratıcı öğretmen kavramında en çok kullanılan alt temalar olduğu görülmüştür. Okul müdürleri, eğitim kurumlarında yaratıcı öğretmenlerin ortaya çıkması için kendileri model oluşturmalı, öğretmenlere destekleyici özgür bir ortam meydana getirmeleri gerektiği söylenebilir. Anaokulu çağından itibaren (3-6 yaş) öğrencilerin yaratıcılıklarını destekleyecek ve onların yaratıcılık düzeylerini artıracak bireysel farklılıklar göz önüne alınarak eğitim ortamını çeşitlendirecek etkinlikler yaratıcı öğretmenlerin varlığıyla öğrencilere katkı sağlayacağı ileri sürülebilir.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcılık, Bağımsız anaokulu, Anaokulu müdürü, Öğrenci.

Giriş

Teknolojinin ve bilginin her alanda gelişerek yayıldığı çağımızda özgün fikirler üretebilmek, bilinenden farklı düşünebilmek ve sıra dışı ürünler ortaya koyabilmek yaratıcılıkla mümkün olmaktadır (Memduhoğlu, Uçar ve Uçar, 2020). Yaratıcılığa ilişkin alanyazında çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Bu tanımlardan bazıları şöyledir: Yıldırım'a (1998) göre yaratıcılık, var olan kavramlar arasındaki ilişkilerden yeni kavramlar ve düşünceler meydana getirmektir. Yaratıcılık, yeni ve faydalı fikirler üretebilmektir (Robbins & Judge, 2017). Diğer bir tanımda yaratıcılık; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor etkinliklerde yeni bir ürünü, yeteneği, yaşam felsefesini sergilemektir (Üstündağ, 2014). Lucas (2001) yaratıcılığı görme, düşünme ve inovasyonu kapsayan tüm zekaların birlikte kullanıldığı bilişsel bir durum olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlardan yola çıkarak yaratıcılığın yeni ve farklı fikirleri deneme, alışılmışın dışında kendini ifade etme, sorunlara denenmemiş çözümler üretme olduğu söylenebilir. Alışkanlıklarının dışına çıkılması ve tüm yeni gelişmelerin ortaya çıkması yaratıcı

fikirlerle mümkün olacağı ileri sürülebilir. Yenilikleri ve değişiklikleri uygulayacak olan öğretmenlerin yeni yöntem ve teknikleri bilerek kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir.

Yaratıcılık, problemleri çözüme kavuşturmada yeni yolların bulunmasını sağlayarak değişen ve gelişen toplumu ve okulu iyileştirmede donanımlı insanlar yetiştirmek için gereklidir (Göloğlu Demir, 2021). Yaratıcı bireyler, yeni ve özgün düşünce ve bakış açısıyla farklılıkları ortaya koyan kişilerdir (Üstündağ, 2014). Yaratıcı bireylerin ortaya çıkması yaratıcılığı destekleyen öğretmenlerin varlığı ile olacaktır (Karacabey, 2011). Yaratıcılığın ortaya çıkmasında öğretmenlerin yaratıcı olmayı hem kendileri hem de öğrencileri için istemeleri gerekmektedir. Yaratıcı öğretmenler, fikirleri, ders araç-gereçlerini ve etkinlikleri eğlenceli hale getirebilir. (Göloğlu Demir, 2021). Yaratıcı öğretmenler, öğrencilerine kendi yaratıcı becerilerini kullanabilecekleri öğretim ortamları oluşturmanın yanında öğrencilerine yaratıcı düşünme becerileri kazandırmada rol modeli olmalıdır (Orhon, 2011). Yaratıcı öğretmen, öğrencilerin demokratik bir sınıf ortamında katılımını sağlayarak onların ilgisini çekerek motive etmeli ve onlara sorumluluk sahibi bireyler olarak davranmalıdır. Öğretmen öğrencilerine güçlü bir iletişim ortamı sağlayarak onlara değer verdiğini hissettirmelidir (Memduhoğlu, Uçar ve Uçar, 2020). Okul müdürleri öğretmenlerde yaratıcılığı oluşturmada gelişime açık olmalı ve öğretmenlerini desteklemelidirler (Starbuck, 2006). Bu bakımdan okul müdürleri yeniliklere açık, olumlu ve doğru eleştiride bulunabilen ve kendisine yöneltilen eleştirileri önyargısız biçimde kabul edip bireysel gelişimini sağlayan yöneticiler olmalıdır (Yücel, 2007). Yaratıcılık temel becerisini kazandırma ve bu potansiyeli geliştirebilmede okul öncesi dönemin (4-6 yaş) uygun bir dönem olduğu ileri sürülebilir. Özellikle okul müdürlerinin eğitim kurumlarında öğretmenlere özerk bir çalışma ortamı sağlayarak yaratıcılıklarını geliştirmede önemli bir görev üstlendikleri söylenebilir. Bu doğrultuda çalışmada bağımsız anaokullarında görev yapan okul müdürlerinin yaratıcı öğretmen kavramına ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Okul müdürleri yaratıcı öğretmeni nasıl tanımlamaktadır?
- Okul müdürlerinin görüşlerine göre yaratıcı öğretmen hangi davranışları sergilemektedir?
- Okul müdürlerinin görüşlerine göre yaratıcı öğretmen davranışlarının geliştirilmesi için neler yapılmalıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Yaratıcı öğretmen hakkında anaokulu müdürlerinin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma nitel veri toplama desenlerinden olan olgubilim (fenomonoloji) deseni kullanılarak yapılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak ayrıntılı ve derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımızda karşımıza çıkmaktadır. Bireyin bir olguya ilişkin algılarını ortaya koymada faydalanılır. Olgubilim araştırmalarında veri toplama araçlarından biri görüşmedir. Buna bağlı olarak yapılan bu araştırma okul öncesi öğretmenleriyle görüşme tekniği kullanılarak yürütülmesi sebebiyle olgubilim desenindedir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Çalışma Grubu

Amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılan bu araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 öğretim yılında Denizli ili merkez ilçelerinde (Pamukkale ve Merkezefendi) çalışan 11 anaokulu müdürü oluşturmaktadır. Katılımcıların 9 tanesi erkek, 2 tanesi kadın; yaşları 35 ile 59 arasında, hizmet süreleri 12 ile 35 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların öğrenim durumları 3'ü lisans, 8 katılımcı yüksek lisans mezunudur.

Veri Toplama Aracı

Olgubilim deseninde veri toplama araçlarından bir tanesi görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunu oluşturmada alanyazın taraması yapılmış uzman incelemesi ile görüşme formundaki soruların araştırmanın amacına uygun, anlaşılabilir olduğuna ulaşılmıştır. 3 anaokulu müdürüyle yapılan ön uygulama sonucunda görüşme formuna son hali verilmiştir.

Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Uzlaşma Yüzdesi = $\frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Ayrılığı} + \text{Görüş Birliği})} * 100$ formülü kullanılmıştır (Miles & Huberman, 1994). Hesaplanan güvenilirlik katsayısı sonucu %90 bulunmuştur. Sonuç %70' den yüksek olduğu için güvenilir kabul edilmiştir. Bulguların sunumunda gizliliği sağlamak açısından katılımcılara (M1, M2,.....M11) biçiminde kodlama yapılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşme öncesi randevu alınarak 11 anaokulu müdürüyle yüz yüze görüşme yapılmıştır. Görüşmelerin ses kayıt cihazı ile kaydedileceği katılımcılara belirtilmiş ve izinler alınmıştır. Ses kaydı vermek istemeyen katılımcıların görüşme verileri araştırmacılar tarafından

not edilmiştir. Her bir görüşme ortalama 40 dakika sürmüştür. Görüşme sonunda veri kaybını önlemek güvenilirliği sağlamak amacıyla alınan kayıtlar ve tutulan notlar katılımcılara yeniden dinletilerek onayları alınmıştır. Ekleme veya çıkarma yapılabileceği belirtilmiştir. Katılımcıların onayından sonra veriler araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Analiz yapılan verilerle kodlamalar yapılmış, kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuş betimsel ve içerik analizleri yapılmıştır. Betimsel analiz tekniği kullanılarak görüşme formunda yer alan katılımcıların görüşlerine doğrudan ve sık sık yer verilmiştir. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2018; Türnüklü, 2000). Verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan tema ve alt temalar Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1

Verilerin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Tema ve Alt Temalar

1- Okul müdürlerinin yaratıcı öğretmen tanımına ilişkin görüşleri

- 1.1. Yenilik yapan
- 1.2. Yol gösterici
- 1.3. Özgün fikirler
- 1.4. Farklı düşüncelere önem

2- Okul müdürlerinin yaratıcı öğretmen davranışlarına ilişkin görüşleri

- 2.1. Yeniliklere açık
- 2.2. Farklı görüş ve uygulamalar
- 2.3. Aktif katılım
- 2.4. Yeni fikirler
- 2.5. Yönetim becerisi
- 2.6. Gelişmeleri takip etme

3- Okul müdürlerinin yaratıcı öğretmen davranışlarının geliştirilmesine ilişkin görüşleri

- 3.1. Yönetici desteği
 - 3.2. Özgür ortam
 - 3.3. Eleştirel beceri
 - 3.4. Fikirlere değer verme
-

Tablo 1 incelendiğinde birinci ana tema “yaratıcı öğretmen tanımına ilişkin görüşler”, yenilik yapan, yol gösterici, özgün fikirler, farklı düşüncelere önem alt temalarından oluşmaktadır. İkinci ana tema “okul müdürlerinin yaratıcı öğretmen davranışlarına ilişkin görüşleri”,

yeniliklere açık, farklı görüş ve uygulamalar, aktif katılım, yeni fikirler, yönetim becerisi, gelişmeleri takip etme alt temalarından meydana gelmektedir. Üçüncü ana tema “okul müdürlerinin yaratıcı öğretmen davranışlarının geliştirilmesine ilişkin görüşleri”, yönetici desteği, özgür ortam, eleştirel beceri, fikirlere değer verme alt temaları olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde görüşme yapılan anaokulu müdürlerinin vermiş oldukları yanıtlar doğrultusunda temalar ve alt temalara değinilmiştir. Anaokulu müdürlerinin görüşleri doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur. Verilerin çözümlenmesi sonucunda oluşturulan temalar; yaratıcı öğretmen tanımı, yaratıcı öğretmen davranışları, yaratıcı öğretmen davranışlarının geliştirilmesi biçimindedir.

1-Okul müdürlerinin yaratıcı öğretmen tanımına ilişkin görüşleri

Anaokulu müdürlerinin yaratıcı öğretmen tanımına ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla görüşme formunda yer alan ilk soru “Okul müdürleri yaratıcı öğretmeni nasıl tanımlamaktadır?” şeklindedir. Bu soruya cevap olarak anaokulu müdürleri yenilik yapan, yol gösterici, özgün fikirler, farklı düşüncelere önem konusunda görüşlerini belirtmişlerdir. Anaokulu müdürleri yaratıcı öğretmen tanımına ilişkin en çok yenilik yapana (M1, M3, M4, M7) vurgulamışlardır. Okul müdürlerinden (M1), “Yaratıcı öğretmen, mevcutla yetinmeyen sürekli bulunduğu ortamda yenilik yapan ve hayata geçirendir.” şeklinde yenilik yapan olarak bakmıştır. M4, “Yaratıcı öğretmen farklı düşüncelere önem verip onları değerlendiren ve öğrencileri bu konuda yetiştirendir.” olarak görüşünü belirtmiştir.

2-Okul müdürlerinin yaratıcı öğretmen davranışlarına ilişkin görüşleri

Anaokulu müdürlerinin yaratıcı öğretmen davranışlarına ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacıyla görüşme formunda yer alan ikinci soru “Okul müdürlerinin görüşlerine göre yaratıcı öğretmen hangi davranışları sergilemektedir?” şeklindedir. Bu soruya yanıt olarak anaokulu müdürleri yeniliklere açık, farklı görüş ve uygulamalar, aktif katılım, yeni fikirler, yönetim becerisi, gelişmeleri takip etme alt temalarında görüş belirtmişlerdir. Anaokulu müdürleri yaratıcı öğretmen davranışlarına ilişkin en fazla gelişmeleri takip etme (M4, M10, M8, M11) konusuna değinmişlerdir. Anaokulu müdürlerinden M10, “Yaratıcı öğretmen metot ve tekniklerin uygulanmasından iyi bir gözlemci olarak gelişmeleri takip etmelidir.” biçiminde görüşünü bildirmiştir. Diğer bir anaokulu müdürü M8, “Öğrenciler yeni fikirler ortaya koyduğunda kabule hazır ve titiz olmalı gelişmeleri yakından takip etmelidir.” şeklinde düşüncelerini söylemiştir.

3-Okul müdürlerinin yaratıcı öğretmen davranışlarının geliştirilmesine ilişkin görüşleri Anaokulu müdürlerinin yaratıcı öğretmen davranışlarının geliştirilmesine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla görüşme formunda bulunan üçüncü soru “Okul müdürlerinin görüşlerine göre yaratıcı öğretmen davranışlarının geliştirilmesi için neler yapılmalıdır?” biçimindedir. Bu soruya cevap olarak anaokulu müdürleri yönetici desteği, özgür ortam, eleştirel beceri, fikirlere değer verme alt temalarında görüş belirtmişlerdir. Anaokulu müdürleri yaratıcı öğretmen davranışlarının geliştirilmesinde en çok yönetici desteğine (M1, M2, M4, M5, M7) vurgu yapmışlardır. Bu konuda M7, “Okul müdürleri yaratıcı öğretmen davranışlarının geliştirilmesi için öğretmenleri motive ederek destek sağlamalıdır.” Başka bir anaokulu müdürü M5, “Okul müdürleri önyargısız bir ortamda demokratik bir yönetimle kişisel görüşlerin özgürce ortaya çıkmasını destekleyen hoşgörülü bir ortam oluşturmalıdır.” şeklinde görüşünü belirterek yönetici desteğine dikkat çekmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın sonucunda bağımsız anaokulunda görev yapan okul müdürlerinin yaratıcı öğretmen kavramıyla ilgili görüşleri doğrultusunda üç ana tema ve bu temalara bağlı alt temalar biçiminde kategoriler ortaya çıkmıştır. Anaokulunda görev yapan okul müdürleri yaratıcı öğretmen tanımına ilişkin yenilik yapan, yol gösterici, özgün fikirler ve farklı düşüncelere önem konularında görüşlerini belirtmişlerdir. En çok yenilik yapana vurgu yapmışlardır. Yaratıcılığımızı geliştirmede tutum ve davranışları içinde bulunulan şartlara göre yorumlayıp yeniden düzenleme yapmak gerekmektedir (Yıldırım, 1998). Zengin (2019) araştırmasında yenilikçiliğin öğretmen yaratıcılığında önemli olduğunu belirtmiştir. Yine yaratıcı öğretmenlerin yol gösterici özelliği olduğuna dikkat çekmiştir. Çalışmanın bulguları araştırmayı desteklemektedir. Schreglmann ve Kazancı (2016) araştırmasında yaratıcı öğretmenin yol gösterici olduğunu ve ışık gibi aydınlattığı sonucu bu çalışmanın sonucuna benzer niteliktedir. Okul müdürleri yaratıcı öğretmen davranışlarında yeniliklere açık, farklı görüş ve uygulamalar, aktif katılım, yeni fikirler, yönetim becerisi, gelişmeleri takip etme konularında görüş ortaya koymuşlardır. Bu konuda en çok yaratıcı öğretmen davranışlarında gelişmeleri takip etme alt temasına ilişkin olarak görüş belirtmişlerdir. Yaratıcı öğretmen davranışlarının geliştirilmesine ilişkin okul müdürleri yönetici desteği, özgür ortam, eleştirel beceri ve fikirlere değer verme konularına görüş belirtmişlerdir. Yaratıcı öğretmen davranışlarının geliştirilmesinde en fazla yönetici desteğine vurgu yapmışlardır.

Yaratıcılığın temelleri okul öncesi eğitim yıllarında atıldığı için bu yıllarda öğretmenler çocuğun bu dönemlerini iyi bir biçimde değerlendirmesini sağlayarak yaratıcı nesillerin oluşturulmasına katkıda bulunmaları gerekmektedir (Blomm & Sosniak, 1981). Öğretmen öğrencilerin yeni ve farklı düşüncelerine önem vererek onları cesaretlendirmelidir. Değişikliklere açık ve öğrencilerine yol gösterici konumda bulunmalı, öğrencilerin karşılaştığı çeşitli problemlere çözüm önerileri getirebilmelidir (Üstündağ, 2014). Sonuç olarak okul müdürlerinin yeterli ve etkili desteğiyle yenilik yapan ve gelişmeleri yakından takip eden yol gösterici öğretmenlerle yaratıcı öğretmenlerin var olacağı ileri sürülebilir. Okul müdürleri yaratıcılığı ortaya çıkarıp geliştirmede etkili bir biçimde motivasyon araçlarını kullanabilmelidir.

Öneriler

Okul yöneticileri kurumlarında öncelikle yaratıcı öğretmenlerin oluşturulması için kendileri model olmalı, öğretmenleri yaptıkları çalışmalarda sürekli motive etmeli ve yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri özgür bir ortam sağlamaları gerektiği söylenebilir. Erken çocukluk yaşlarından itibaren (4-6 yaş) okullarda öğrencilerin yaratıcılıklarını destekleyecek ve yaratıcılık düzeylerini artıracak eğitim öğretim ortamları öğretmenler tarafından oluşturularak bireysel farklılıklara yer verilip bu farklılıkları sınıf ortamında zenginliğe dönüştürecek etkinlikler yapılabilir. Okul öncesi eğitim kurumlarında öğrencilerin ilgisini çekecek çeşitli materyallerle sınıf ortamı zenginleştirilerek yaratıcılığa katkıda bulunacağı söylenebilir.

Kaynaklar

- Bloom, B. S. ve Sosniak, L. A. (1981). "Talent Development." *Educational Leadership*, November.
- Demir Göloğlu, C. (2021). Yaratıcı düşünme becerileri. Y. Bolat (Ed.), *Yaşam becerileri eğitimi* içinde (s.78-81). Pegem Akademi.
- Karacabey, M. F. (2011). *Özel ve resmi ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılık algıları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Harran Üniversitesi.
- Lucas, B. (2001). Creative teaching, teaching creativity and creative learning. Craft, A., Jeffrey, B. ve Leibling, M. (Eds.). *Creativity in education*. (pp. 35-44) London: Continuum.
- Memduhoğlu, H. B., Uçar, R. ve Uçar, İ. H. (2020). *Örnek uygulamalarla eğitimde yaratıcılık yaratıcı okul yaratıcı öğretmen*. Pegem Akademi.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis*, SAGE.
- Orhon, G. (2014). *Yaratıcılık, nörofizyolojik, felsefi ve eğitsel temeller*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Robbins, S.P. ve Judge, T.A. (2017). *Örgütsel davranış*. (Çev: İ. Erdem), Nobel Yayınları.

- Schreglmann, S. ve Kazancı, Z. (2016). Öğretmen adaylarının “yaratıcı öğretmen” kavramına yönelik metaforik algıları. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 3(3), 21-34 Aralık 2016 <http://jgedc.org/>
- Starbuck, D. (2006). Creative teaching getting it right. Continuum International Publishing Group.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. Dokuz Eylül Üniversitesi. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*. 24 (24).
- Üstündağ, T. (2014). *Yaratıcılığa yolculuk*. Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, R. (1998). *Yaratıcılık ve yenilik*. Sistem Yayıncılık.
- Yücel, İ. (2007). *Öğrenen örgütler ve örgüt kültürü-bir uygulama*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Zengin, M. (2019). Yaratıcı öğretmen ve yaratıcı okul kavramlarına ilişkin okul müdürlerinin metaforik algıları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1203-1238. <http://kefad.ahievran.edu.tr/>

4-6 Yaş Arası Çocuklarda Görsel-İşitsel Araçlarla Fransızca Öğretimi

Sevinç AKDOĞAN ÖZTÜRK

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

sozturk@erzincan.edu.tr

Özet

Zihinsel ve duyuşal açıdan doğuştan gelen bir üstünlüğe sahip olan çocukların yabancı dil öğrenmede yetişkinlere göre daha avantajlı oldukları yapılan birçok çalışma ile ortaya konulmuştur. Küreselleşen dünyanın önemli bir parçası olan yabancı dil ve öğrenimi, günümüzde okul öncesi dönemde yer almaktadır ve bu dönemde daha etkin olduğu savunulmaktadır. Özellikle ülkemizde yabancı dil öğretimi dediğimizde akla ilk gelen ve çoğunlukla Türkiye’de ilk öğrenilen yabancı dil İngilizcedir. Bu çalışmada, İngilizce öğrenen çocuklarda ikinci yabancı dil olarak Fransızca öğretimi üzerine çalışılmıştır. Araştırmada, 4-6 yaş grubu çocuklarda görsel-ışitsel araçların dil öğretimindeki yansımaları ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bunun için de özellikle şarkı kullanımının erken çocukluk döneminde yabancı dil öğretiminde etkileri görülmeyi hedeflenmiştir. Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Katılımcılarımız Erzincan’da bulunan özel bir ana okulunda öğrenim gören 4-5 yaş ve 5-6 yaş olmak üzere iki grup toplamda 20 çocuktan oluşmaktadır. Her bir grup ile haftada 2 gün birer saat ders işlenmiştir. Veriler gözlem sonucu elde edilmiş ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Gözlem ve Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yapılarak incelenmiştir. Sonuçlar doğrultusunda, erken yaşta yabancı dil öğretiminde görsel-ışitsel araçların, özellikle şarkıların eğitim sürecini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Çocuklar derste sadece dinleyici konumunda değil şarkı söyleyen ve dans eden aktif katılımcılar olarak yer almaktadırlar böylece motivasyonları artmaktadır. Çocuk şarkılarının görselleriyle kullanılması ise süreci daha eğlenceli ve öğrenimin daha kalıcı olmasına katkı sağlamaktadır. Değerlendirme sonucu elde edilen veriler, şarkılar aracılığıyla çocukların çok kısa bir sürede kelime dağarcıklarının genişletilmesinin mümkün olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, Yabancı dil öğretimi, Şarkılar, İkinci yabancı dil.

Teaching French to 4-6 Aged Children with Audio-Visual Tools

Abstract

Related studies show that children are good at learning foreign/second languages than adults since children are mentally superior in learning languages. Today foreign language education is salient in the globalized world, and it is a part of the pre-school education because it is assumed that foreign language education becomes effective for preschoolers. Turkey has a foreign language education setting, and English is the primary foreign language that is offered in schools. This study presents French language education as a secondary foreign language to the children who learn English as a primary foreign language and aims to unveil the impact of visual-auditory tools on 4–6-year-old children who learn the foreign language. In this regard, especially the impact of using songs on young learners is explored, and the study is oriented in case study, which is one of the qualitative research methods. Two groups with twenty students whose ages are 4-5-year-old and 5-6-year-old and who are enrolled in a kindergarten in Erzincan have been recruited for this study. Each group has taken two-hour language courses in a week. Data have been collected through observation, and “Foreign Language Observation and Evaluation Form”, which has been prepared by the researcher, and the related data have been analyzed through descriptive analysis. The findings have shown that visual-auditory materials, especially songs, have positive impact on young learners’ foreign language education. The children have participated the classes actively, and this has increased their motivation. Using visual cues for children’s songs has made the teaching process enjoyable and contributed to its efficacy. Moreover, the findings have yielded that the children could extent their vocabulary knowledge thanks to children’s songs.

Keywords: Kindergarten, Foreign language education, Songs, Secondary foreign language education

Giriş

Erken çocukluk döneminden itibaren yabancı bir dil ile karşı karşıya kalmak, çocukların bilişsel gelişimine ve yaratıcılıklarına katkıda bulunmaktadır. Bunun yanı sıra yabancı dil öğrenmek, çocuğun zihninin farklı kültürlere açılmasına, tanınmasına ve başka ülkelerdeki insanları anlamasına da olanak sağlamaktadır. Bütün bu avantajlarına rağmen erken yaşta yabancı dil öğretimi konusunda ön yargılar ve endişeler, ebeveynlerin bu konuyu geri plana atmalarına neden olmuştur. Oysaki çocuk birçok beceri kazanabilecek şekilde doğar ve yabancı dil öğrenimine ne kadar erken başlarsa o kadar iyi öğrenmektedir. Alpar'ın da belirttiği gibi “yabancı dil öğrenmek için en uygun dönem, 4 ile 7 yaş arasındadır. Bu durum, çocuğun en geç anaokulunda yabancı dil ile tanışması gerektiği anlamına gelir” (2016, s.176).

Garabédian çocuğun algısal yeteneklerinden yararlanabilmek için ikinci yabancı dil öğrenimine ne kadar erken başlanırsa o kadar iyi olduğunu ifade etmektedir (1996). Küçük yaştaki çocukların beyni, farklı bir dille ve kültürle bütünleşmesine, taklit edip öğrenmesine olanak sağlamaktadır. “Beynin plastik yapısı bûluğ çağından önce esnek ve yumuşak olduğu için, 12 ve 13 yaş öncesinde bir dili çalışmaya başlamak dil edinimi için bir avantaj olmakta, özellikle bir yabancı dili öğrenmek için de büyük bir avantaj sağlamaktadır” (Demirezen, 2003, s.7-8). Ayrıca çocuklar, yetişkinler gibi yanlış yapma korkusu ve utanma gibi duygulara kapılmadan daha özgürce kendilerini yeni dilin akışına bırakmaktadırlar. Bu nedenle de öğrenmeye daha açık olurlar. Çocukların bu rahatlığının yanı sıra yabancı dil öğretimini de eğlenceli hâle getirmek gerekmektedir çünkü okul öncesi çocuklar oyun çağında ve eğlenmeye odaklıdır. Bu yüzden, öğrenme zahmetsizce keyif alarak gerçekleşmelidir. Bunun için de görsel-işitsel araçlardan faydalanılabilir çünkü birden fazla duyuya hitap ettikleri için öğrenmeyi kolaylaştırır ve keyifli hâle getirirler.

Bu araştırmada özellikle çocuk şarkılarıyla dil öğretimi üzerine durulmuştur. Şarkılar öğrenimin dinamiğini arttırarak çocukların motive olmalarını sağlar. Modiri'ye göre “Müzik çocuklar için bir anlama aracıdır. Okul öncesi çocukların okuma-yazma bilmedikleri için en değerli bilgi edinme araçları kulaklarıdır” (2010, s. 508). Özellikle tekerlemeler ve şarkılar, çocuğun dil, dikkat ve ritmik yönlerden kendini geliştirmesine yardımcı olur.

Yabancı dil öğretimi dediğimizde aklımıza ilk gelen dil, evrensel dil olarak adlandırılan İngilizcedir ve çoğunlukla Türkiye’de ilk öğrenilen yabancı dildir. Bu çalışmada, erken yaş çocuklarda yabancı dil olarak Fransızca öğretimi üzerine çalışılmıştır. Araştırmada, 4-6 yaş grubu çocuklarda görsel-işitsel araçların dil öğretimindeki yansımaları ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda, aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

1. 4-6 yaş çocuklarda ikinci yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde görsel-işitsel araçlar nasıl uygulanabilir?
2. 4-6 yaş çocuklarda şarkı kullanımının ikinci yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde etkileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Yin'e göre, durum çalışması güncel bir olguyu özellikle olgu ve bağlam arasındaki sınırların açıkça net bir şekilde görülmediği veya belli olmadığı durumlarda kendi gerçek yaşamı bağlamında inceleyen deneysel bir sorgulamadır (2003, s. 13-14). Durum çalışması, bir olgunun, bir konunun, bir kurumun veya bir grup insanın derinlemesine incelenmesi olarak da ifade edilebilir.

Araştırma Katılımcıları

Katılımcılar, Erzincan'da bulunan özel bir anaokulunda öğrenim gören 4-5 yaş ve 5-6 yaş olmak üzere iki gruptan toplamda 20 çocuktan oluşmaktadır. Katılımcıların ilk yabancı dilleri İngilizce olup ikinci yabancı dil olarak Fransızca dersi aldılar. 4-5 yaş grubu öğrencileri 2 senedir, 5-6 yaş grubu ise 3 senedir haftada 2 gün toplamda 4 saat İngilizce dersi almaktadır. Her iki grup için Fransızca öğretimi Ekim ayında başlamıştır ve haftada 2 gün toplamda 2 saat ders işlenmiştir.

Fransızca dersleri görsel-işitsel araçlar yoluyla işlendi. Şarkılar ve kavramlar videolarla sunuldu. Bunun yanı sıra konu pekiştirmek için bazı derslerde boyama veya çeşitli oyunlar gibi etkinlikler yapıldı.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak gözlem ve belge inceleme kullanılmıştır. Çalışmada araştırmacı katılımcı gözlemci olarak yer almaktadır. Görsel-işitsel araçlarla Fransızca öğretimini kendi gerçekleştirmiştir. Veri toplama süreci dört ay sürmüştür ve bunun sonunda, çalışma süresince öğretilmiş olan kelime ve cümlelerin sorgulayan ve araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan "Yabancı Dil Gözlem ve Değerlendirme Formu" kullanılmıştır.

Veri Analizi

Çalışmada verilerin değerlendirilmesi sürecinde, nitel veri analiz türü olan betimsel analiz kullanılmıştır. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2003). Çalışma süresince

yapılan gözlemler ve değerlendirme formu sonucu elde edilen veriler bu amaç doğrultusunda incelenmiştir.

Bulgular

Çalışma kapsamında yürütülen derslerin başında, öncelikle görsellerle desteklenmiş şarkılar dinletildi. Daha sonra, öğretilecek konuya ilişkin videolar izletilip tekrarlar yapıldı. Bazı derslerde konuyu pekiştirmek amacıyla boyama etkinliği yapıldı. Çocukların sıkça talep ettiği bir etkinlik türü olduğu için derse karşı ilgilerini kaybetmemeleri adına isteklerine yer verildiğini belirtmek gerekir. Ayrıca, Fransızca komutların kullanıldığı çeşitli oyunlar oynatıldı. Ders içeriklerinde, selamlaşma ve kendini tanıtmaya gibi kalıpların yanı sıra özellikle kelime öğretimine önem verildi. Çünkü İngilizceye aşina olan bu çocukların, ders saatinin az olması sebebiyle, kısa sürede Fransızca'yı da içselleştirilmeleri ve öğrenebildiklerini görmeleri hedeflendi.

Çocukların Fransızca kelime bilgisi, renkler, sayılar, insan vücudu ve hayvanlar olmak üzere 4 başlık altında değerlendirilmiştir. Bu başlıklar yabancı dil öğretiminde temel kavramları oluşturdukları için seçilmiştir. Konulara ilişkin görseller sunularak Fransızca karşılıkları istenmiştir. Her bir konu için 10 kelime sorulmuştur. Doğru cevaplar tabloda (*/10) şeklinde sunulmuştur.

Tablo 1

Yaş Gruplarına Göre Katılımcıların Bilgi Düzeyleri

Yaş Grubu	Katılımcılar	Konular			
		Renkler	Sayılar	İnsan vücudu	Hayvanlar
4-5 Yaş	K-1	4/10	10/10	4/10	3/10
	K-2	3/10	10/10	3/10	4/10
	K-3	3/10	8/10	3/10	1//10
	K-4	7/10	10/10	7/10	2/10
	K-5	8/10	10//10	7/10	6/10
	K-6	7/10	10/10	6/10	4/10
	K-7	5/10	6/10	3/10	3/10
	K-8	4/10	6/10	4/10	2/10
	K-9	5/10	7/10	5/10	3/10
	K-10	8/10	10/10	5/10	6/10

5-6 Yaş	K-11	8/10	10/10	9/10	8/10
	K-12	8/10	10/10	7/10	3/10
	K-13	7/10	7/10	7/10	6/10
	K-14	6/10	10/10	5/10	4/10
	K-15	9/10	10/10	7/10	7/10
	K-16	8/10	10/10	8/10	3/10
	K-17	9/10	10/10	6/10	2/10
	K-18	8/10	9/10	8/10	4/10
	K-19	6/10	7/10	5/10	3/10
	K-20	8/10	7/10	6/10	5/10

Tabloyu incelediğimizde, 4-5 yaş grubunun konulara göre ortalamalarının 10 üzerinden; Renkler: 5.4; Sayılar: 8.7; İnsan vücudu: 4.7; Hayvanlar; 3.4 şeklinde olduğu görülmektedir. Bu yaş grubunun genel ortalaması 5.55 tir. 5-6 yaş grubunun ortalamalarına bakıldığında; Renkler: 7.7; Sayılar: 9.1; İnsan vücudu: 6.8; Hayvanlar: 4.5 olduğu görülmektedir. Bu yaş grubunun genel ortalaması ise 7.025 tir. Genel ortalama göz önünde bulundurulduğunda büyük grubun akademik başarısının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durumun, katılımcıların yaş olarak büyük olmasından dolayı şarkılar dışında yapılan etkinliklerde, konu tekrarlarında daha çok odaklandıklarından kaynaklı olduğu söylenebilir. Konulara ayrı ayrı inceleyip başarı sıralaması yapıldığında; her iki grup için en az ‘Hayvanlar’ konusunda başarılı oldukları görülmektedir. Her iki grup için değerlendirildiğinde, konulara göre çocukların başarıları ‘Hayvanlar’, ‘İnsan Vücudu’, ‘Renkler’ ve son olarak ‘Sayılar’ olarak sıralanabilir.

Bulgulardan elde edilen verilere göre, başarı sıralamasında şarkıların net bir şekilde etkili olduğu söylenebilir çünkü çocukların en çok dinlediği ve en çok sevdiği iki şarkı sayılar ve renkler üzerine olanlardı. Şarkıları ders başında veya sonunda dinlemek isterlerdi. ‘İnsan Vücuduyla’ alakalı birkaç şarkı vardı onları dönüşümlü olarak dinletilirdi, ‘Hayvanlar’ ile ilgili ise daha az şarkı olduğu için daha az dinletilirdi. Özellikle belirtilmesi gereken ‘Sayılar’ ve ‘Renkler’ şarkıları çocukların çok eğlendiği, sevdikleri şarkılardı. Sürekli dinlemek istedikleri ve dinledikleri için de ezberlemeye başlamışlardı. Aslında bu durum, ritmin ve görselliğin yanı sıra tekrarın da öğrenimde ne kadar etkili olduğu hakkında bir fikir vermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Erken yaşta yabancı dil öğretimi, çağımızın getirdiği yeniliklerle birlikte bilim dünyasında da merak edilen ve araştırılan bir konu haline gelmiştir. Çocukluk döneminde yabancı dil öğretiminin birçok avantajından bahsedilmekte ve tıpkı ana dil edinimi gibi yabancı dil edinimini de kritik dönemlere sahiptir. Kaygısız'ın da belirttiği gibi, dil edinim sürecinde yaşa bağlı şekilde bireyler farklı dilsel alanlara ağırlık verirler (2018). Okul öncesi dönem dediğimiz 3-7 yaş arasındaki çocuklar fonolojik unsurlara ağırlık verirler. Bu dönemdeki çocuklar telaffuz konusunda neredeyse hiç sorun yaşamazlar ama yabancı dil öğrenen yetişkinlerin en çok zorlandıkları konulardan birisidir. Fransızca da telaffuz konusunda zor kabul edilen dillerdendir ve erken yaşta öğrenilmesi bu durumu kolaylaştırır. Ve yabancı dil öğretiminde duyduğunu anlama ve konuşma becerileri gibi sözlü becerileri geliştirmede görsel-işitsel araçlardan yararlanılmaktadır.

Bu çalışma sonucunda, erken yaşta yabancı dil öğretiminde görsel-işitsel araçların, bu bağlamda özellikle şarkıların eğitim sürecini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Oyun çağındaki çocuklar hareket halinde olmayı severler. Bu yüzden, oturdukları yerden ders dinlemeleri onlar için sıkıcı hale gelebilmektedir ve dikkatleri daha çabuk dağılabilmektedir. “Dil derslerinde şarkılardan yararlanmak, çocukların hem öğrenmelerine hem de öğrenirken eğlenmelerine yardımcı olur. Bu sayede dil öğrenme işi çocuk için sıkıcı olmaktan çıkarak, bir oyun halini alır. Çocuklar ilk başta şarkı sözlerini anlayamasa bile dans ederek, çeşitli hareketlerle müziğin ritmine eşlik etmektedirler” (Tanrıkulu & Koyuncu, 2020, s.224). Bunun yanı sıra, yabancı dil öğretiminde çocuk şarkılarını görselleriyle birlikte kullanılması öğrenilenlerin kalıcı hale gelmesinde katkıda bulunmaktadır. Çocuklar sadece dinleyici konumunda değil, duyduklarını tekrar eden, gördükleri dansları taklit eden yani şarkı söyleyen ve dans eden aktif katılımcılar olarak derste yer almaktadırlar. Üstelik “şarkılar sadece sınıf içinde değil, öğrencilerin evde veya bireysel öğrenme yapabildikleri her yerde kullanılabilen otantik materyallerdir” (Gürel, 2019, s.309). Gözlemlerimiz sonucunda, şarkılar aracılığıyla çocukların çok kısa bir sürede kelime dağarcığının genişlediği tespit edildi. “Müzik sayesinde çocuğun sesini doğal şekliyle kullanabilmesi, kelimeleri doğru telaffuz edebilmesi ve doğru vurgulayabilmesi, yeni sözcükler kazanması daha kolay olmaktadır” (Köse, 2012, s.35). Her ders başı çocukların şarkıları talep etmesi, onları sevdiklerini ve keyif aldıklarının göstergesidir. Sadece görsel işitsel araçlarla çocuklar dört ay içinde, sayıları, meyveleri, hayvanları, vücudun bölümleri gibi farklı alanlardaki kelime bilgilerini geliştirdiler. Bunun yanı sıra “Merhaba”, “nasılsın?”, “iyiyim”, “iyi değilim” gibi kalıp sözler de bulunmaktadır. Sonuç olarak, okul

öncesi dönemde şarkı yoluyla yabancı dil öğretmenin olumlu yönlerinin olduğu söylenebilir. Modiri'nin de belirttiği gibi, müzik ile öğretim, öğrencilerin bilgileri hafızalarına daha kolay kaydetmelerine yardımcı olur, klasik yöntemlere göre daha etkilidir ve verilmek istenilen bilgiler çocuklar tarafından daha iyi öğrenilir (2010, s.514). Dolayısıyla, erken yaş çocuklarda etkili ve kalıcı bir yabancı dil öğrenimi gerçekleştirmek için şarkıların kullanımına sıkça yer verilmelidir.

Öneriler

- Sonuç olarak, okul öncesi dönemde şarkı yoluyla yabancı dil öğretmenin olumlu yönlerinin olduğu söylenebilir, dolayısıyla, erken yaş çocuklarda etkili bir yabancı dil öğrenimi gerçekleştirmek için şarkıların kullanılması önerilmektedir.
- Derse, özellikle şarkılarla başlamak çocukları motive edecektir ve dikkatlerini çekecektir.
- Şarkıların görsellerle desteklenmesi, öğrenimin kalıcılığı açısından etkili olacağından, ikisinin aynı anda verilmesi önerilmektedir.
- Ayrıca, şarkıları dinletirken ve izletirken çocukların serbest bırakılması (dans etmelerine izin vermek gibi) ve tekrar etmelerini sağlamak için birlikte söylemeye teşvik edilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Alpar, M. (2009). Şarkı ve tekerlemelerin çocuklara yabancı dil öğretiminde çoklu zekâ kuramına göre Alex et Zoe I adlı metot kitabında incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (4), 187-197.
- Alpar, M. (2010). La nécessité et l'importance de l'enseignement/apprentissage précoce du français langue étrangère en Turquie. *Synergies Turquie*, (3), 173-179.
- Demirezen, M. (2003). Yabancı dil ve anadil öğreniminde kritik dönemler. *TÖMER Dil Dergisi*, 118, 5-15.
- Garabédian, M. (1996). Apprendre les Langues Etrangères le plus Tôt Possible à l'Ecole Primaire: Pourquoi? Pourquoi faire? *Les Langues à l'Ecole, un Apprentissage? Actes du Colloque*. Dijon: IUFM, 13 et 14 mars.
- Güngör, Z. Y. (2014). Bir yabancı dil öğretiminde şarkıların kullanımı. Fransız Dili Eğitimi Bölümü öğrencileriyle uygulama. *HUMANITAS-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 141-151.

- Gürel, N. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bir materyal çalışması: Temalara uygun şarkılar oluşturma. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 4(2), 305-321. <https://doi.org/10.21733/ibad.539617>.
- İşcan, A. ve Maden, M. N. (2020). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçe söz varlığının geliştirilmesinde şarkıların kullanımı. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences*, 2(2), 630-650.
- Kaygısız, Ç. (2018). Dil Edinim Sürecinde Kritik Dönem Hipotezinin Gözden Geçirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(71), 437-447.
- Koç, C. (2018). Arapça öğretiminde müziğin rolü ve ders materyali olarak şarkı kullanımı. *Turkish Studies*, 13, 20, 561-573. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14182>.
- Köse, B. (2012). *Yabancı dil öğretiminde şarkının kullanımı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Fransız Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, Adana, Türkiye.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. UK: Prentice Hall International.
- Modiri, İ. G. (2010). Okul öncesinde müzik aracılığı ile yabancı dil öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 505-516.
- Pamula, M. (2008). Sensibiliser les enfants à une langue étrangère par le biais d'une activité musicale. *Synergies Espagne*, 1, 133-140.
- Tanrikulu, L. ve Koyuncu, A. (2020). Erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çocuk şarkılarının değerler öğretiminde kullanımı. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30 (2), 221-230. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.735891>.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods* (3. Baskı). Sage Publications.

**Üniversite Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerileriyle İlgili Algılarını Anlamak:
Nitel Bir Çalışma**

**Understanding University Students' Perceptions of 21st Century Skills:
A Qualitative Study**

Doç. Dr. Sibel DURU (Sorumlu Yazar)
Pamukkale Üniversitesi
sduru@pau.edu.tr

Prof. Dr. Erdinç Duru
Pamukkale Üniversitesi
eduru@pau.edu.tr

Prof. Dr. Asuman Duatepe PAKSU
Pamukkale Üniversitesi
aduatepe@pau.edu.tr

Prof. Dr. Murat BALKIS
Pamukkale Üniversitesi
mbalkis@pau.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Emin BAKAY
İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi
mehmetemin.bakay@ikcu.edu.tr

**Not: Bu çalışma KA203-50EDD542 nolu erasmus plus projesinin bir parçası olarak
üretilmiştir.**

Özet

Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileriyle ilgili algı ve deneyimlerini belirlemektir. Bu sayede hem üniversite öğrencilerinin 21. yeterlikleriyle ilgili ihtiyaçlarının belirlenmesine, hem de öğrencilerin daha nitelikli ve donanımlı olarak mezun olmaları ve daha kolay istihdam edilmeleriyle ilgili süreçlere katkı sağlanacağı düşünülmüştür. Çalışmanın temel amacının bütüncül bir yaklaşımla aydınlatılabilmesi için, nitel araştırma yöntemi kullanılmış, “Olgu bilim” araştırmanın deseni olarak seçilmiştir. Çalışılan olgu, “Üniversite öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileriyle ilgili algıları” olarak ele alınmıştır. Çalışmanın katılımcılarını 3 farklı üniversiteden 179 (106 kadın, 73 erkek) üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmanın bulguları, üniversite öğrencilerinin mezuniyet, iş bulma ve istihdamları açısından iletişim gibi bazıları genel, sağlık bakım verme becerisi gibi bazıları alan spesifik becerilerin ve kişilik özelliklerinin önemli olduğunu düşündüklerini, üniversitelerin becerilerinin gelişimine yeterince ve etkili şekilde katkı sağlamadığını, bu nedenle 21. yüzyıl becerilerini geliştirecek, dersler, uygulamalar ve yaşantılara, eğitsel ve akademik ortamlara ihtiyaç duyduklarını ve öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun da öğrenmelerinin sorumluluğunu alarak bu becerileri geliştirmek için kişisel olarak çaba harcadıklarını göstermektedir. Bu çalışmanın bulguları, üniversite öğrencilerinin mezuniyet, iş bulma ve istihdamları açısından iletişim gibi bazıları genel, sağlık bakım verme becerisi gibi bazıları alan spesifik becerilerin ve kişilik özelliklerinin önemli olduğunu düşündüklerini, üniversitelerin becerilerinin gelişimine yeterince ve etkili şekilde katkı sağlamadığını, bu nedenle 21. yüzyıl becerilerini geliştirecek, dersler, uygulamalar ve yaşantılara, eğitsel ve akademik ortamlara ihtiyaç duyduklarını ve öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun da öğrenmelerinin sorumluluğunu alarak bu becerileri geliştirmek için kişisel olarak çaba harcadıklarını

göstermektedir. Bu sonuçlardan hareketle, pek çok kaynakta değinildiği gibi lise sonrası meslek edindirme içeren her türlü eğitim sürecinde 21. yüzyıl için gerekli yeterlik ve becerilerin dikkate alınarak planlama yapılmasının önemli olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: 21. yüzyıl becerileri, Üniversite öğrencileri, Kişilik, Mesleki yeterlik, İstihdam

Abstract

The aim of this study is to determine the perceptions and experiences of university students about 21st-century skills. In this way, it is thought that it will contribute both to the determination of the needs of university students regarding their 21st competencies, and to the processes related to the more qualified and equipped graduates and easier employment of the students. In order to illuminate the main purpose of the study with a holistic approach, the qualitative research method was used and "phenomenology" was chosen as the research design. The studied phenomenon was handled as "University students' perceptions of 21st-century skills". The participants of the study consisted of 179 (106 female, 73 male) university students from 3 different universities. The findings of the study show that university students think that some general skills such as communication, some field-specific skills such as health care skills, and personality traits are important in terms of graduation, finding a job, and employment, that universities do not contribute to the development of their skills sufficiently and effectively, therefore, they will develop 21st-century skills. shows that they need lessons, practices and experiences, educational and academic environments and that a significant majority of students make personal efforts to develop these skills by taking responsibility for their learning. This study shows that university students think that general skills such as communication, field-specific skills such as health care skills, and personality traits are important in terms of graduation, finding a job, and employment. According to participants, universities do not contribute to developing skills sufficiently and effectively 21st-century skills. Findings show that they need lessons, practices and experiences, educational and academic environments that will develop students, and that a significant majority of students make personal efforts to develop these skills by taking responsibility for their learning. Based on these results, it can be said that it is important to plan by taking into account the competencies and skills required for the 21st century in all kinds of education processes that include post-secondary vocational training.

Keywords: 21st-century skills, University students, Personality, Perception of professional competence, Employment

Giriş

Günümüzde artan teknolojik gelişmeler hem ülkeler ve insanlar arasındaki etkileşimleri kolaylaştırmış hem de toplumda sosyal, kültürel ve ekonomik değişim ve dönüşümlere ivme kazandırmıştır. Bu değişim eğitim alanını da etkilemiş, toplumun eğitimden beklenti ve taleplerini artırmış ve farklılaştırmıştır (Özgüngör ve Duru, 2014). Özellikle 21. yüzyılda hangi bilgi, beceri ve yeterliklerin değerli olacağı sorusu önemli hale gelmiştir. Örneğin, Soulé ve Warrick (2015), önümüzdeki yıllarda birçok yeni işe ihtiyaç duyulacağını ve bu işlerin çoğunun 21. yüzyıl becerileri ile ilişkilendirileceğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Greenlaw (2015), 21. yüzyıl eğitiminin bilgiden çok beceriye, içerikten çok sürece, temel becerilerden çok pratik becerilere, teoriden çok pratiğe, müfredattan çok projeye, rekabetten çok iş birliğine, okulda öğrenmeden çok yaşam boyu öğrenmeyi önceleyeceğini söylemektedir. Alanyazınındaki bazı çalışmalar ise 21. yüzyıl becerilerinin bireyin yaşamına etkisini incelemiştir. Örneğin, Lapek'e (2017) göre, artan eğitim ve yüksek gelir arasındaki güçlü ilişki, okullaşma ve nitelikli işgücünün piyasa tarafından olumlu değerlendirildiğinin bir göstergesi olarak alınabilir.

Genel olarak 21. yüzyıl becerileri, günümüzde bireylerin yetkin ve nitelikli olmak için sahip olmaları ve sürekli geliştirmeleri gereken beceri setlerini ifade etmektedir (Cohen,

Renken ve Calandra 2017; Garmise ve Rodrigues, 2022; Hamarat, 2019). Alanyazınında 21. yüzyıl becerilerini tanımlayan, sınıflandıran ve kavramlaştıran birçok çalışma bulunmaktadır. Örneğin, Voogt ve Roblin (2012) 21. yüzyıl yetkinliklerini inceleyen 32 raporu analiz etmiş ve iş birliği, iletişim, bilgi teknolojisi okuryazarlığı, vatandaşlık, yaratıcılık, eleştirel düşünme ve sosyal/kültürel becerilerin 21. yüzyıl becerileri olarak kavramlaştırıldığını gözlemiştir. Trilling ve Fadel (2009) bu becerileri yaşam ve kariyer becerileri, öğrenme ve yenilik becerileri ve dijital okuryazarlık becerileri olarak kavramlaştırmıştır. 21. yüzyıl becerilerinin başka bir sınıflandırmaları Hilton (2015), Ananiadou ve Claro (2009) tarafından yapılmıştır. Hilton'a (2015) göre 21. yüzyıl becerileri bilişsel, kişisel ve kişilerarası alanlarla ilgilidir. Ananiadou ve Claro (2009) bu alanlara teknik becerileri eklemektedir. Onlara göre 21. yüzyıl becerileri bilişsel beceriler, kişisel beceriler, kişilerarası beceriler ve teknik beceriler olarak dört kategoride sınıflandırılabilir. Lapek'e (2017) göre 21. yüzyıl becerileri, teknolojik bir dünyada başarı için gerekli olduğuna inanılan çok çeşitli bilgi, beceri, farkındalık, çalışma alışkanlıkları ve kişilik özellikleri olarak kavramlaştırılabilir. Duru, Duatepe-Paksu, Balkıs, Duru ve Bakay (2020) eleştirel düşünme, analitik düşünme, problem çözme gibi bilişsel; iş birliği, iletişim gibi ilişkisel ve yabancı dil becerilerinin akademisyen ve sektör temsilcileri tarafından önemli 21. becerileri olarak algılandığını rapor etmektedir. Özetle, 21. yüzyıl yeterlik ve becerilerini anlamak için farklı kavramsal çerçeveler kullanılsa da bazı yeterlik ve beceriler hemen hemen her bağlamda yer almaktadır. Bunlar; yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, iş birliği, bilgi ve süreç yönetimi, teknolojinin etkin kullanımı, kariyer ve yaşam becerileri ve kültürel farkındalıktır.

Yukarıdaki açıklamalar ışığında üniversite öğrencilerinin kendilerini iş dünyasına ne düzeyde hazır hissettiği sorusu yanıtlanmayı bekleyen önemli bir soru olarak önümüzde durmaktadır. Bu soruya verilecek yanıt, hem üniversite öğrencilerinin 21. yeterlikleriyle ilgili ihtiyaçlarının belirlenmesine, hem de öğrencilerin daha nitelikli ve donanımlı olarak mezun olmaları ve daha kolay istihdam edilmeleriyle ilgili süreçlere katkı sağlayabilir. Üniversitelerin varlık nedenlerinden birinin de işgücü piyasasının ihtiyaç duyduğu nitelikli eleman yetiştirmek olduğu düşünüldüğünde bu ilgi anlamlı görünmektedir. Özetle, üniversite öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileriyle ilgili algı ve deneyimlerini anlamaya çalışmak bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Çalışma Grubu

Çalışmanın temel amacının bütüncül bir yaklaşımla aydınlatılabilmesi için, nitel araştırma yöntemi kullanılmış, “Olgu bilim” araştırmanın deseni olarak seçilmiştir. Araştırmada çalışılan olgu, “Üniversite öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileriyle ilgili algıları” olarak düşünülmüştür. Çalışmaya 3 farklı üniversiteden 179 üniversite öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların %59,2’si (N:106) kadın, %40,8’si (N:73) erkektir ve yaşları 18 ila 36 arasında değişmektedir. Katılımcıların %67’sinin yaşları ise 20 ile 22 arasındadır. Tablo 1’de görüleceği gibi katılımcıların %9.5’i birinci sınıf, % 30.2’si ikinci sınıf, %30,7’si üçüncü sınıf, %29,6’sı dördüncü sınıf öğrencileridir.

Tablo 1

Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	Frekans (f)	Yüzde (%)
Birinci	17	9,5
İkinci	54	30.2
Üçüncü	55	30.7
Dördüncü	53	29.6
Toplam	179	100

Tablo 2 katılımcıların öğrenim gördükleri fakülte ve bölümlere göre dağılımlarını göstermektedir.

Tablo 2

Katılımcıların Fakülte ve Bölümlere Göre Dağılımı

Fakülteler	Frekans	Yüzde
Eğitim Fakültesi	22	12,3
İİBF	29	16,2
Sağlık Bilimleri Fak.	15	8,4
İletişim Fakültesi	1	,6
Fen-Edebiyat Fakültesi	5	2,8
Teknoloji Fakültesi	107	59,8
Toplam	179	100

Bölümler	Frekans	Yüzde
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	22	12,3
Sosyal Hizmetler	17	9,5
Hemşirelik	15	8,4
Maliye	4	2,2
Halkla ilişkiler ve Tanıtım	1	,6
Sosyoloji	5	2,8
ÇEEİ	3	1,7
Biyomedikal Mühendisliği	106	59,2
Felsefe	1	,6
İşletme	4	2,2
İktisat	1	,6
Toplam	179	100

Verilerin Toplanması

Veriler yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşan online bir form üzerinden toplanmıştır. Soru formunun başında katılımcılara bilgi içeren onam formu sunularak çalışmanın amacı ve içeriği açıklanmış, çalışmaya katılımı ilgili hakları hatırlatılmıştır. Soru formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm katılımcıların yaşı, cinsiyeti, öğrenim gördükleri üniversite, fakülte, bölüm ve sınıf bilgilerini içeren demografik bilgileri içermektedir. İkinci bölümde 21. yüzyıl becerileri ile ilgili algılarını açığa çıkarıcı açık uçlu sorular bulunmaktadır.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde yüzde ve frekans gibi betimsel istatistiksel işlemlerin yanında nitel analiz yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulara verilen cevaplar üzerinden içerik analizi yapılmıştır. “İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 227). Bu çalışmada içerik analizi üniversite öğrencilerinin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlardaki benzer kelime ve kavramları taramak (Patton, 2014, s. 452), belli kategorilere ulaşmak için kullanılmıştır. Her bir açık uçlu soru için içerik analizi yapıldıktan sonra bulunan kategoriler sayısallaştırılarak SPSS paket programına girilmiştir, demografik değişkenlerle birlikte betimsel analize tabii tutulmuştur.

Bulgular

Üniversite Öğrencilerinin İş Bulmalarını Kolaylaştıracağını Düşündükleri Beceriler

Araştırmaya katılan üniversite öğrencileri mezun olduklarında iş bulmalarını kolaylaştıracaklarını düşündükleri 26 beceri belirtmişlerdir. Tablo 3 katılımcıların meslek bulmak için gerekli gördükleri becerileri göstermektedir. Yabancı dil en çok belirtilen beceri olmuştur. Yine aynı zamanda sırasıyla iletişim, bir öğrenme aracı olarak teknolojiyi kullanma becerileri de en çok belirtilen beceriler içerisinde yer almaktadır. Katılımcılar kendi mesleklerine özel beceriler de belirtmişlerdir. Örneğin kalibrasyon, teknoloji fakültesi öğrencileri tarafından daha çok belirtilirken, sağlık bakım becerileri sağlık bilimleri fakültesi öğrencileri tarafından belirtilmiştir.

Tablo 3

Katılımcıların Meslek Bulmak İçin Gerekli Gördükleri Beceriler

Beceriler	Frekans	Yüzde
Yabancı Dil	58	22,1
İletişim	39	14,9%
Bir Öğrenme Aracı Olarak Teknolojiyi Kullanma	52	19,8%
Problem Çözme	17	6,5%
Eleştirel Düşünme	13	5,0%
Etkili Konuşma-Diksiyon	11	4,2%
Yaratıcılık-Yenilikçilik	10	3,8%
İşbirlikli Çalışma	10	3,8%
Girişimcilik	8	3,1%
Empati	7	2,7%
İkna Etme	7	2,7%
El Becerisi	5	1,9%
Dinleme	3	1,1%
Terapötik Beceriler	3	1,1%
Kalibrasyon	3	1,1%
Proje Yönetimi	3	1,1%
Kendini İfade Etme	2	0,8%
Gözlem Yapma	2	0,8%
Karar Verme	2	0,8%
Stresle Baş Etme	1	0,4%
Zaman Yönetimi	1	0,4%
Anlama	1	0,4%
Sağlık Bakım	1	0,4%
Öz Yönetim	1	0,4%
Endüstriyel Düşünme	1	0,4%
Yerel ve Global Bağlantılar Kurma	1	0,4%

Katılımcılar tarafından bir meslek bulmak için gerekli görülen beceriler fakülteler dikkate alınarak incelendiğinde farklılıklar gözlenmiştir. Tablo 4 farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin en çok belirttikleri becerileri göstermektedir.

Tablo 4

Fakültelere Göre En Çok Belirtilen Beceriler

Fakülteler	Beceriler
Eğitim Fakültesi	İletişim ve Empati
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	Yabancı Dil
Sağlık Bilimleri Fakültesi	İletişim
İletişim Fakültesi	Bir Öğrenme Aracı Olarak Teknolojiyi Kullanma
Fen Edebiyat Fakültesi	İletişim
Teknoloji Fakültesi	Yabancı Dil ve Bir Öğrenme Aracı Olarak Teknolojiyi Kullanma

İçerik analizi sonuçları ayrıca bazı kişilik özelliklerinin iş bulmayı kolaylaştırdığını göstermiştir. Bu kişilik özellikleri Tablo 5’te gösterilmiştir. Katılımcılar kişiliğin dışadönüklük, bilinçlilik, uyumluluk ve gelişime/yaşantıya açıklık boyutları ile ilgili özellikler belirtmelerine rağmen kişiliğin duygusal kararlılık boyutu ile ilgili hiçbir özellik belirtmemişlerdir.

Tablo 5

İş Bulmayı Kolaylaştıran Kişilik Özellikleri

Kişilik Özellikleri	
Dışadönüklük	Özgüven (kendine güven), Atılgan olma, aktif olma, Sosyal olma, Konuşkanlık
Bilinçlilik	Güvenilir olma, Koordineli ve planlı olma, Soğukkanlı olma, Öz farkındalık, Dikkatli olma, Öz eleştirili olma, Sorumluluk alma, Çalışkan olma, Disiplinli olma
Uyumluluk	Uyumluluk, Hoşgörülü olma, Sabırlı olma, Özverili olma, Dürüst olma
Gelişime/Yaşantıya açıklık	Açık olma – Açık fikirli olma, Gelişmelerden haberdar olma, İleri görüşlü olma

Her ne kadar her bir beceri iş hayatında farklı bir öneme sahip olsa da katılımcılar genel olarak bu becerilerin:

- İş performansını artırdığını,
- Meslekte başarıyı ve ilerlemeyi sağladığını,
- Mesleki gelişim için gerekli olduğunu,
- İş hayatının temelini oluşturduğunu,

- İnsanı/ hastayı/danışanı anlamayı kolaylaştırıldığını,
- Meslekteki yeni gelişmeleri ve uygulamaları takip etmek adına önemli olduğunu,
- Yeni fikirler geliştirmeyi ve iş bulmayı kolaylaştırdığını,
- İş yerinde eşgüdümlü çalışmayı sağladığını,
- İş hayatında saygınlığı artırdığını,
- Daha planlı ve etkili iş yapabilmeyi hızlandırdığını,
- Uluslararası alanda ilişkiler kurabilmeyi, yurtdışına açılmayı ve dünyadaki yeniliklere ayak uydurmayı ve etkili ve hızlı sorun çözme ve karar vermeyi kolaylaştırdığını belirtmişlerdir.

Katılımcıların %43.6 bu becerilerin gelişimde üniversitelerin katkı sağladığını ve verilen eğitimlerin yeterli olduğunu düşünmekte, %31.5'i hiç katkı sağlamadığını, %24,8 bazı açılardan katkı sağlasa da bazı açılardan yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Tablo 6 alınan eğitimin beceri gelişimine etkisine yönelik dağılımı göstermektedir.

Tablo 6*Üniversitelerin Beceri Gelişimine Etkisi*

	Frekans	Yüzde
Katkı sağlıyor	72	43,6
Katkı sağlamıyor	52	31,5
Kısmen katkı sağlıyor	41	24,8
Toplam	179	100

Katılımcılar becerilerin gelişimine yönelik, üniversitelerin farklı alanlarda destek verebileceğini belirtmişlerdir. Tablo 7'de görüldüğü gibi, katılımcılar üniversitelerin bu becerilerin gelişimini desteklemek için derslerin işlenmesine, uygulamalara ve farkındalığa yönelik düzenlemeler yapabileceklerini, farklı sosyal etkinliklerle bu becerileri destekleyebileceklerini ve öğretim elemanlarının niteliğini artırıcı çalışmalar yapabileceklerini belirtmişlerdir.

Tablo 7*Katılımcıların Üniversitelerden Beceri Gelişimine Yönelik Beklentileri*

Dersin işlenişine yönelik	Becerilere yönelik eğitim verilmesi Becerilerin derslere entegre edilmesi Kişisel gelişime daha çok önem verilmesi
---------------------------	--

	Grup ödevleri Grup etkinlikleri Örnek olay Araştırma yapma Araştırma ödevleri Proje ödevleri Değerlendirme yöntemlerinin değişmesi (açık uçlu sınavlar gibi) Grup çalışmaları
Uygulamaya yönelik	Sertifika programları Uygulamaya yönelik ders açılması Beceriye dönük ders açılması Becerilere dönük kurslar düzenlenmesi Erasmus programı olanaklarının artırılması Stajları farklılaştırma Stajların artırılması Uluslararası projeler Yurt dışına çıkma imkanları İyi bir teknoloji eğitimi Yabancı dil kursları Bilgisayar programları kursları Tüm üniversitede ortak ders Seçmeli ders (becerilere yönelik) Yazılım ve ekipman desteği Nitelikli staj desteği
Farkındalığa yönelik	Seminer Sempozyum Üniversite-kurum iş birliği Konferans-söyleşi Kariyer günleri düzenleme
Sosyal etkinlikler	Topluluk etkinlikleri Kariyer günleri düzenleme Sosyal etkinlikler Bahar etkinlikleri Yarışmalar Festivaller Topluluklar üzerinden sertifika
Öğretim elemanlarının niteliğinin artırılması	

Katılımcılara bu becerileri geliştirmek için çabalarının olup olmadığı, eğer varsa neler yaptıkları diğer bir araştırma sorusudur. Verilen geçerli cevaplar üzerinden yapılan içerik analizi, katılımcıların becerilerini geliştirmek için farklı etkinlikler yaptıklarını göstermektedir. Tablo 8 öğrencilerin becerilerini geliştirmek için yaptıklarını özetlemektedir.

Tablo 8*Öğrencilerin Becerilerini Geliştirmek İçin Yaptıkları*

	Frekans	Yüzde
Eğitim programlarına katılmak	34	18,6
Günlük yaşantıda uygulamaya/pratik yapmaya/geliştirmeye çalışmak	25	13,7%
Dil öğrenmeye çalışmak	24	13,1%
Kitap okumak	22	12,0%
Alanıyla ilgili araştırma yapmak	9	4,9%
İlgili videolar izlemek	7	3,8%
Farklı sosyal -akademik etkinliklere katılmak	7	3,8%
Sosyalleşmeye çalışmak	5	2,7%
Öğrenci topluluklarına katılmak	4	2,2%
Gönüllü staj yapmak	4	2,2%
Farklı insanlarla iletişim kurmak	3	1,6%
Yeni insanlarla tanışmaya çalışmak	3	1,6%
Gelişmeleri takip etmek	3	1,6%
Projelere katılmak	3	1,6%
Derste aktif olmak	2	1,1%
Proje tasarlamaya çalışmak	2	1,1%
Makale okumak	2	1,1%
Part-time çalışmak	1	0,5%
Bir firmada çalışmak	1	0,5%
Sanatla ilgilenmek	1	0,5%
Çift ana dal yapmak	1	0,5%
Biyografi incelemek	1	0,5%
Yok	19	10,4%

Tablo 8’de de görüldüğü gibi öğrenciler becerilerini geliştirmek için çoğunlukla online platformlarda ücretli ya da ücretsiz düzenlenen eğitim programlarına katıldıklarını belirtmişlerdir. Yine günlük hayatlarında mümkün olduğunca kullanarak, farklı pratikler yaparak bu becerileri geliştirmeye çalışmaktadırlar. Dil kurslarına gitmek ya da yine online platformlardan dil öğrenmeye çalışmak, kitap okumak alanıyla ilgili araştırmalar yapmak becerilerle ilgili videoları seyretmek becerilerini geliştirmek için en çok başvurdukları

yöntemlerdir. Ancak bu soruya geçerli cevap veren öğrencilerin %10,4'ü bu becerileri geliştirmek için hiçbir şey yapmadıklarını belirtmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileriyle ilgili algılarını ve deneyimlerini anlamaktır. Analiz sonuçları öğrencilerin mezun olduklarında iş bulmalarını kolaylaştıracak 26 beceriyi öne çıkardıklarını destekler niteliktedir. Bu sonuç katılımcıların günümüzde işverenlerin talep ettiği çalışanların, iş ortamına katkı sağlayacak becerilere sahip olması gerektiği düşüncesiyle ilgili farkındalıkları olduğu biçiminde yorumlanabilir (Özgüzel, 2018). Ayrıca Greenlaw'ın (2015), 21. yüzyıl eğitiminin bilgiden çok beceriye, içerikten çok sürece, teoriden çok pratiğe, müfredattan çok projeye, rekabetten çok iş birliğine, okulda öğrenmeden çok yaşam boyu öğrenmeyi ön plana alması gerektiği öngörüsünü de doğrular niteliktedir. Yabancı dil, iletişim, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve yenilik, işbirlikli çalışma ve bir öğrenme aracı olarak teknolojiyi kullanma becerileri öğrenciler tarafından en çok ihtiyaç duyulan beceriler olarak rapor edilmektedir. Katılımcılar kendi mesleklerine özel beceriler de belirtmişlerdir. Örneğin, kalibrasyon becerisi teknoloji fakültesi öğrencileri tarafından daha çok belirtilirken, iletişim becerileri ve empati eğitim fakültesi öğrencileri tarafından, sağlık bakım becerileri ise sağlık bilimleri fakültesi öğrencileri tarafından daha çok belirtilmiştir.

Becerilere benzer şekilde içerik analizi sonuçları bazı kişilik özellikleri ve boyutlarının da öğrenciler tarafından istihdam süreçlerinde önemli olarak algılandığını göstermektedir. Detaylı analizler bu kişilik özelliklerinin kişiliğin dışadönüklük, bilinçlilik, uyumluluk ve gelişime/yaşantıya açıklık boyutlarıyla ilişkili olduğunu destekler niteliktedir. Örneğin, aktif, konuşkan, özgüvenli ve sosyal olma kişiliğin dışadönüklük boyutuyla ilişkiliyken; planlı olma, çalışkan olma, öz farkındalık, disiplinli olma ve koordineli çalışma özellikleri kişiliğin bilinçlilik boyutuyla ilişkilidir. Benzer şekilde özverili olma, sorumluluk alma, hoş görülü ve sabırlı olma kişiliğin uyumluluk boyutuyla ilişkiliyken; açık olma, açık fikirli olma, yeniliklerden hoşlanma gibi kişisel özellikler kişiliğin yaşantı ve deneyime açıklık boyutuyla ilişkilidir. Bu sonuçlar kişiliğin bilişsel ve kişilerarası ilişkilerle ilgili boyutlarının iş bulma ve istihdam süreçlerinde beceriler kadar önemli olarak algılandığını göstermektedir. Duygusal kararlılık gibi kişiliğin duygusal/duyuşsal boyutuyla ilgili olumlu özelliklerin ise öğrenciler tarafından önemli olarak algılanmaması da anlamlı bir bulgu olarak not edilebilir.

Ayrıca, her ne kadar her bir beceri iş hayatında farklı bir öneme sahip olsa da, katılımcılar genel olarak 21. yüzyıl becerilerinin; iş performansını artırdığını, meslekte başarıyı ve ilerlemeyi sağladığını, insanı anlamayı kolaylaştırıldığını, yeni fikirler geliştirme ve iş bulma etkili olduğunu, iş yerinde işbirlikli çalışmayı kolaylaştırdığını, iş hayatında saygınlığı artırdığını, planlı ve etkili iş yapabilmeyi hızlandırdığını, uluslararası alanda ilişkiler kurma, yurtdışına açılma ve dünyadaki yeniliklere ayak uydurmayı temel oluşturduğu ve etkili problem çözme ve karar vermeyi kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, 21. yüzyıl becerilerin öğrenciler tarafından iş hayatıyla ilgili süreçlerde önemli, değerli ve işlevsel olarak algılandığının işaretleri olarak değerlendirilebilir.

Becerilerin gelişiminde üniversitenin katkısı ile ilgili analiz sonuçları, öğrencilerin %43.6'sının bu becerilerin gelişimde üniversitelerin katkı sağladığını ve verilen eğitimlerin yeterli olduğunu, %31.5'inin katkı sağlamadığı ve yeterli olmadığını, %24,8'inin ise bazı açılardan katkı sağlasa da bunun yeterli olmadığını düşündüklerini göstermektedir. Bu sonuçlar üniversite öğrencilerinin yarısından fazlasının üniversitede aldıkları eğitiminden memnun olmadıklarını göstergesi olarak değerlendirilebilir. Öğrencilere göre üniversiteler, 21. yüzyıl becerilerinin gelişimini destekleyecek şekilde derslerin işlenmesine, beceri gelişimini amaçlayan derslerin ve uygulamaların artırılmasına, mezuniyet sonrası iş bulma ve istihdam edilebilirlikle ilgili farkındalık oluşturacak panel, konferans vb. gibi etkinliklerin düzenlenmesine, farklı sosyal etkinliklerle bu becerileri gelişiminin desteklenmesine ve uygun akademik/eğitsel ortamların oluşturulmasına ve öğretim elemanlarının niteliğinin artırılmasına yönelik çalışmalara öncelik vermelidirler. Bu bulgu Boe'nin (2013) 682 öğrenci ve 76 öğretim üyesine 21. yüzyıl uygulamalarına ilişkin bir ölçek uygulayarak elde edilen bulgulardan farklı bir durum ortaya koymaktadır. Bahsedilen çalışmada değerlendirilen üniversite eğitiminde 21. yüzyıl becerilerinin (eleştirel düşünme, işbirliği, iletişim, yaratıcılık ve yenilik, kendi kendini yönetme, küresel bağlantı, yerel bağlantı ve teknolojinin araç olarak kullanımı) farklı alanların tümünde yer aldığını göstermiştir. Bununla birlikte, içerik ve uygulamalarda becerilere yer verme düzeyi farklı alanlarda değişiklikler göstermiştir. En yaygın kullanımın, teknolojinin bir araç olarak kullanılması olduğu hem öğrenciler hem de öğretim üyeleri tarafından rapor edilmiştir. Eleştirel düşünme ve öz-yönetimin, pek çok uygulamada yer aldığı belirlenirken, işbirliği, yaratıcılık ve yenilikçilik becerileri ve yerel bağlantılar, uygulanması pek yapılmayan alanlar olarak belirlenmiştir.

Ayrıca öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmek için çabalarının olup olmadığı, eğer varsa bunun için neler yaptıkları ile ilgili analiz sonuçları, öğrencilerin becerilerini

geliştirmek için çoğunlukla online platformlarda ücretli ya da ücretsiz düzenlenen eğitim programlarına katıldıklarını, günlük hayatlarında mümkün olduğunca kullanarak, farklı pratikler yaparak bu becerileri geliştirmeye çalıştıklarını göstermektedir. Benzer şekilde analiz sonuçları, dil kurslarına giderek ya da yine online platformlardan dil öğrenmeye çalışmak, kitap okumak, alanıyla ilgili araştırmalar yapmak becerilerle ilgili uygulama videoları seyretmek gibi deneyimlerin öğrencilerin becerilerini geliştirmek için en çok başvurdukları stratejiler olduğunu göstermektedir. Ancak bu soruya geçerli cevap veren öğrencilerin %10,4'ünün becerileri geliştirmek için hiçbir şey yapmadıklarını belirtmeleri ise düşündürücüdür.

Sonuç

Özetle bu çalışmanın bulguları, üniversite öğrencilerinin mezuniyet, iş bulma ve istihdamları açısından iletişim gibi bazıları genel, sağlık bakım verme becerisi gibi bazıları alan spesifik becerilerin ve kişilik özelliklerinin önemli olduğunu düşündüklerini, üniversitelerin becerilerinin gelişimine yeterince ve etkili şekilde katkı sağlamadığını, bu nedenle 21. yüzyıl becerilerini geliştirecek, dersler, uygulamalar ve yaşantılara, eğitsel ve akademik ortamlara ihtiyaç duyduklarını ve öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun da öğrenmelerinin sorumluluğunu alarak bu becerileri geliştirmek için kişisel olarak çaba harcadıklarını göstermektedir. Bu sonuçlardan hareketle, pek çok kaynakta değinildiği gibi (Ananiadou, ve Claro, 2009; Salpeter, 2003) lise sonrası meslek edindirme içeren her türlü eğitim sürecinde 21. yüzyıl için gerekli yeterlik ve becerilerin dikkate alınarak planlama yapılmasının önemli olduğu söylenebilir.

Öneriler

Sonuç olarak yukarıdaki açıklamalar ışığında araştırmacılara, uygulayıcılara ve politika yapıcılara bazı öneriler verilebilir:

1. Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin önemine ilişkin farkındalıklarını artırıcı seminerler ve konferanslar gibi çalışmalar düzenlenebilir.
2. Yapılandırmacı eğitim anlayışı üniversitelerde yaygınlaştırılabilir. İhtiyacı olan öğretim elemanlarına yapılandırmacı öğretim ortamları hazırlama ile ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir. Böylece beceri geliştirme uygulamaları derslere entegre edilebilir.
3. Fakültelerin amaçları ve özellikleri dikkate alınarak, alana özgü becerilerin gelişimine yönelik zorunlu ya da seçmeli dersler açılabilir.
4. Öğrencilerin mesleki deneyimlerini artırmak için kurum-üniversite işbirlikleri kurularak öğrencilere gönüllü stajyerlik ve kısmi zamanlı çalışma olanakları sunulabilir.

5. Öğrencilere, alanda kendilerine rol model olabilecek kişilere ulaşma, onlar hakkında bilgilendirme ve kendi alanlarındaki gelişmeleri takip etmelerini kolaylaştıracak online platformlar oluşturulabilir.

Kaynakça

- Ananiadou, K. ve Claro, M. (2009). *21st-century skills and competencies for new millennium learners in OECD countries*, OECD Education Working Papers, No. 41, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>
- Boe, C. S. (2013). *Have 21st Century skills made their way to the university classroom? A study to examine the extent to which 21st Century skills are being incorporated into the academic programs at a small, private, church-related university*. Gardner-Webb University.
- Cohen, J. D., Renken, M. ve Calandra, B. (2017). Urban middle school students, twenty-first century skills, and STEM-ICT careers: Selected findings from a front-end analysis. *Tech Trends*, 61(4), 380–385.
- Duru, E., Duatepe-Paksu, A., Balkis, M., Duru, S. ve Bakay, E. (2020). Examination of 21stCentury competencies and skills of graduates from the perspective of sector representatives and academicians. *Journal of Qualitative Research in Education*, 8(4), 1059-1079.
- Garmise, S. ve Rodrigues, A. (2022). *Delivering 21st Century Skills*. Coalition of Urban Serving Universities, NW
- Lapek, J. (2017). *21st century skills: A tools student need*. Retrieved from <https://www.questia.com/magazine/1G1-491407251/21st-century-skills-the-tools-student-need>.
- Greenlaw, J. (2015). Deconstructing the metanarrative of the 21st-century skills Movement. *Educational Philosophy and Theory*, 47(9), 894–903.
- Hilton, M. (2015). Preparing students for life and work. *Issues in Science and Technology*, 31(4), 63-66.
- Hamarat, E. (2019). *21. Yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları*. SETA/Analiz. İstanbul.
- Özgüngör, S. ve Duru, E. (2014). Öğretim elemanları ve ders özelliklerinin öğretim elemanlarının performanslarına ilişkin değerlendirmelerle ilişkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 175–188.
- Özgüzel, S. (2018). 21. Yüzyılın Akademik Eğitim Konsepti ve Üniversitelerin Rolü. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum* (Education And Society In The 21st Century Cilt), 7(21), 951-964.
- Salpeter, J. (2003). 21st century skills: Will our students be prepared?. *Technology and Learning*, 24(3), 17-29.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri, 3. Baskıdan Çeviri, Patton, MQ. *Qualitative Research and Evaluation Methods*, Bütün, M. ve Demir, SB (Ed), Pegem Yayınevi.
- Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). *21st-century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.
- Voogt, J. ve Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st-century competencies: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299–321.

Fen Eğitiminde Mühendislik Tasarım Süreci Döngüsünün Robotik Kodlama Uygulamalarına Uyarlanması

Konu Alanı: Fen Eğitimi

Nevin KOZCU ÇAKIR

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

nkozcu@mu.edu.tr

Suna KARLIDAĞ

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ksuna1522@gmail.com

Özet

Fen eğitiminin en temel amacı fen okuyazarı bireyler yetiştirmektir ve amacın gerçekleşmesi ile bireyler meraklı, araştırmacı, sorgulayıcı, bilimsel yöntem ve teknikleri kullanan kişiler olarak yetişirler. Öğrencileri fen okuyazarı bireyler olarak yetiştirmek için yenilenen 2018 Fen Öğretim Programı'ndaki kazanımlara uygun olarak öğrencilerin bilgi ve çağımızın için gerekli olan 21. yy becerileri kazanmaları ve geliştirmeleri için derslerde uygun öğrenme ortamları oluşturulması gerekli hale gelmiştir. Bu zengin öğrenme ortamları öğrencilerin 21. Yüzyıl becerileri olan, fen okuyazarlığı, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve işbirliği, çok yönlü düşünme, yaratıcılık, karar verme, yaşam, girişimcilik olmak üzere sıralanabilir. Ayrıca yeni programda vurgulanan ve önemli hale gelen mühendislik tasarım döngüsü giderek öğretim ortamlarında önemini artırmıştır. Mühendislik tasarım temelli fen eğitimine bakıldığında, araştırma sorgulamayı içinde barındıran, birçok bilimsel süreç becerisinin ve bilimsel araştırma-tasarım aktivitelerinin birlikte eş güdümlü olarak kullanıldığı, merkezinde tasarımın olduğu mühendislik, fen, matematik ve teknoloji alanlarının bir arada olduğu süreç temelli bir yapı olduğu görülmektedir. MTTFE uygulamalı fen dersleri genel anlamda değerlendirildiğinde toplumu ileriye götürecek nitelikli insan gücüne sahip, yaratıcı, problem çözebilen, etkili iletişim yollarını kullanabilen ve karar verme becerisi gelişmiş bireylerin yetişmesinde etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca ortaokul düzeyinde fen derslerindeki kavramların genel olarak soyut olması, birçok kavram yanılışı bulundurması, öğrenciler tarafından anlaşılması zor olarak görülmesi ve duyuşsal anlamda olumlu duygular uyandırmaması nedeniyle bu dersin öğrenciler tarafından kabul görmesi çok önemlidir. Ayrıca STEM, mühendislik alanları gibi günümüzde önemini sürdüren bir önemli alan da robotik kodlamadır. Günümüz, teknoloji çağı olarak adlandırılmaktadır ve hızla gelişen teknolojiye uyum sağlamak için eğitimde birtakım değişikliklere gidilmiştir. Teknolojinin eğitime entegre edilmesiyle birlikte "eğitim teknolojileri" kavramı ortaya çıkmıştır. Fen eğitimi için önemli eğitim teknolojilerinden biri de robotik kodlamadır. Robotik kodlama elektronik devreler yardımı ve yazılım kodları sayesinde makinelerin çalışmasını, fen bilimleri dersindeki konulara entegre edilerek öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini sağlayan teknolojidir. Mühendislik robotik kodlama için önemlidir. Mühendislik tasarım döngüsündeki basamaklara göre robotik kodlama etkinlikleri gerçekleştirilerek öğrencilerin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, psikomotor becerilerin gelişimi sağlanmış olunur. Türkiye'de ve yurtdışında mühendislik tasarım döngüsü sürecinin genelde STEM ile ilişkilendirildiği etkin olan robotik kodlama uygulamaları ile ilişkilendirilmediği ve derslerde kullanılmadığı görülmüştür. Ayrıca mühendislik tasarım uygulamalarıyla ilgili yapılan çalışmaların çok azının ortaokullar ile ilgili olması göze çarpmaktadır. Buradan hareketle yapılan bu araştırmanın amacı, mühendislik tasarım süreci döngüsünün robotik kodlama uygulamalarına uyarlanması ile ilgili literatürde ki çalışmaları incelemektir ve alandaki eksiklikleri belirlemektir.

Anahtar Kelimeler: Robotik kodlama, Fen eğitimi, Mühendislik tasarım döngüsü

Abstract

The main purpose of science education is to raise science literate individuals and with the realization of the purpose, individuals grow up as curious, researcher, questioner, using scientific methods and techniques. In accordance with the achievements in the 2018 Science Curriculum, which was renewed to raise students as science-

literate individuals, it has become necessary to create appropriate learning environments in the courses for students to gain and develop knowledge and 21st century skills necessary for our age. These rich learning environments enable students to participate in the 21st century. Century skills can be listed as science literacy, critical thinking, problem solving, communication and cooperation, multifaceted thinking, creativity, decision making, life, entrepreneurship. In addition, the engineering design cycle emphasized and important in the new program has gradually increased its importance in teaching environments. When we look at engineering design-based science education, it is seen that it is a process-based structure that includes research inquiry, where many scientific process skills and scientific research-design activities are used together in coordination, and where the fields of engineering, science, mathematics and technology are together with design at the center. When MTTFE applied science courses are evaluated in general terms, it is seen that they are effective in raising individuals who have qualified manpower to take society forward, who are creative, who can solve problems, who can use effective communication methods and who have developed decision-making skills. In addition, it is very important that this course is accepted by students because the concepts in science courses at the secondary school level are generally abstract, contain many misconceptions, are seen as difficult to understand by students and do not evoke positive emotions in an affective sense. In addition, an important field that continues to be important today, such as STEM and engineering fields, is robotic coding. Today, it is called the age of technology and a number of changes have been made in education to adapt to the rapidly developing technology. With the integration of technology into education, the concept of "educational technologies" has emerged. One of the important educational technologies for science education is robotic coding. Robotic coding is the technology that enables students to learn meaningfully by integrating machines into working and science course with the help of electronic circuits and software codes. Engineering is important for robotic coding. According to the steps in the engineering design cycle, robotic coding activities are carried out to ensure the development of creative thinking, critical thinking, problem solving and psychomotor skills of the students. In Turkey and abroad, it has been seen that the engineering design cycle process is generally associated with STEM and is not associated with effective robotic coding applications and is not used in courses. In addition, it is noticeable that very few of the studies on engineering design practices are related to secondary schools. The aim of this research is to examine the studies in the literature on the adaptation of the engineering design process cycle to robotic coding applications and to determine the deficiencies in the field.

Keywords: *Robotic coding science education, Engineering desing cycle*

Giriş

İnsanoğlu gelişen ve değişen dünyayı ve yaşadığı çevreyi algılamasında, karşılaştığı güçlükleri çözmeye Fen bilimlerini kullanırlar. Bu durum göz önüne alındığında fen bilimleri dersinin amacı bilimin doğasını anlayan, günlük yaşam problemlerine çözümler bulabilen, fen okuryazarı bireyler yetiştirmektir. Bu amaca ve gelişen ve değişen dünyaya hizmet edebilmek için ülkeler fen bilimleri dersi öğretim programlarına gerekli düzenlemelere gitmişlerdir. Bu duruma yönelik olarak Ülkemizde en son fen bilimleri öğretim programı 2018 yılında yenilemiştir. 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı bilimsel sorgulama, mühendislik ve tasarım, yaşam, bilimsel süreç ve 21. yüzyıl becerilerine daha çok vurgu yapmaktadır (Deveci, Konuş, & Aydın, 2018; Saraç & Yıldırım, 2019; Güneş Koç & Kayacan, 2018). Öğrencilerin bu becerileri kazanmaları ve geliştirmeleri kalıcı ve etkili öğrenmenin sağlanması açısından çok önemlidir. Örneğin 21.yy. becerileri, öğrencilerin derste öğrendikleri kavramları kolay bir şekilde anlamalarını sağlarken; öğrencilerde kazanılması ve geliştirilmesi istenen 21.yy. becerileri de; eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, bilimsel süreç becerileri, araştırma, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma ve girişimcilik olarak belirlenmiştir (Uğur & Sungur, 2021). Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini edinmeleri için aktif oldukları ve

teknolojiyi kullandıkları yönetmeler ön plana çıkmaktadır. Kodlama, robotik, Maker, STEM, mühendislik tasarım becerileri bunlara örnek gösterilebilir. Öğrenciler bu yöntemler sayesinde takım çalışması, üretme, keşfetme, problem çözme, icat çıkarma gibi birçok gelişime katkı sağlayacak becerileri edinirler. Bu becerilerin kazanması için etkili yollardan biri teknolojidir. Hızla gelişen teknoloji ile birlikte eğitimde bir takım yeniliklere gidilmiştir. Teknolojinin eğitime entegrasyonu ile birlikte “eğitim teknolojileri” kavramı ortaya çıkmıştır. Eğitim teknolojisi, öğrenme-öğretme ortamlarını etkili bir şekilde tasarlayan, öğrenme ve öğretmede meydana gelen sorunları çözen, öğrenme ürününün kalitesini ve kalıcılığını arttıran çok disiplinli bir bilim dalıdır. Örneğin robotik kodlama fen bilimleri dersi için çokça kullanılan, etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan eğitim teknolojilerinden birisine örnektir (Deveci, Konuş, & Aydız; 2018).

Robotik kodlama, gelişen teknolojilerle beraber kendini daima güncel tutan bir alandır. Robotik kodlama elektronik devreler yardımı ve yazılım kodları sayesinde oluşturulan ve fen konularına uyarlanarak ilgili düzeneklerin oluşturulup kavramların somutlaştırılmasına olanak sağlayan bir teknolojidir. Bu teknoloji sayesinde öğrencilerin 21.yy.becerilerini geliştirmeleri sağlanacağı düşünülmektedir (Benitti, 2012). Alanyazında robotik kodlama ile ilgili çalışmaların bulunması, robotik kodlamanın fen eğitimi için önemli olduğunu göstermektedir (Görgülü Arı & Meço, 2021; Güven, Kozcu Çakır, Çetin, Sülün, & Güven, 2022; Güven & Kozcu Çakır, 2019; Kozcu Çakır & Yurdakul, 2022; Taylan Koparan & Yüksel, Koparan, 2021). Fen eğitimindeki robotik ve kodlama uygulamalarında genellikle Lego Mindstorms RCX, NXT ve EV3 setleri kullanılmaktadır (Koç-Şenol & Büyük, 2015; Okkesim, 2014). Bu robotik setler ile öğrencilerin keşfederek, deneyerek, yaparak yaşayarak öğrenmeleri sağlanır(Kesercioğlu & Özdoğru, 2013; Kıyıcı & Çukurbaşı, 2016).

Ayrıca bu hazır setlerin kullanımının yanında öğrencilere kendi üretmelerini olanak sağlayan mikro denetleyici Arduino vardır. “Arduino kolay kullanımlı donanım ve yazılıma dayanan açık kaynak kodlu elektronik bir platformdur.” (Akkaş Baysal, Ocak, & Ocak, 2020; Özdemirci, Ersin, & Canal, 2017). Ardino temel elektronik ve programlama bilgileri ile bizlere hızlı bir şekilde prototipleme yapabilme imkanı sunmaktadır. Arduino kartlarındaki mikro denetleyiciye bir dizi talimat göndererek karta ne yapılacağı söylenebilir. Bunu yapmak için, Arduino programlama dili ve Arduino yazılımı (IDE) kullanılır. Alanyazında Arduino destekli robotik kodlama uygulamaları (Görgülü Arı & Meço, 2021; Güven, Kozcu Çakır, Çetin, Sülün, & Güven, 2022; Güven & Kozcu Çakır, 2019; Kozcu Çakır & Yurdakul, 2022; Taylan Koparan, Yüksel, & Koparan, 2021). Bu uygulamalara bakıldığında öğrencilerde başarı

(Kıyıcı & Çam, 2019), tutum (Eroğlu & Hamzaoğlu, 2021; Korucu & Taşdöndüren, 2019; Ramazanoğlu, 2021), motivasyonları (Kıyıcı & Çam, 2019; Özer, 2019) üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

Mühendislik Tasarım Temelli Fen Eğitimi (MTTFE)

MTTFE 2018 Fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan hedeflenen davranışları kazanmaları için öğrencilerin yaratıcı düşünme, problem çözme, analitik düşünme, hayal gücü, bilimsel süreç, bilimsel sorgulama, psikomotor becerilerini kazanabilmeleri ve geliştirebilmeleri için bu becerileri kullanabilecekleri zengin öğrenme ortamı oluşturarak böylece bilimsel araştırma- sorgulama ile mühendislik tasarımının bir arada ele alındığı ve gerçek yaşam bağlamını oluşturan mühendislik tasarım problemlerine problem çözme becerilerini kullanarak çözümler üretebilen öğrenciler yetiştirmeyi hedefleyen, STEM disiplinlerinin entegrasyonunu içeren bir öğretim yaklaşımıdır (Wendell, 2008). Mühendislik tasarım sürecinin basamakları aşağıdaki gibidir:

- Problemi belirleme
- Çözüm önerisi sunma
- Tasarımın genel özelliklerini belirleme
- Taslak hazırlama
- Taslağı geliştirme
- Yapım
- Değerlendirme ve test etme
- Ürünü sunma

Yukarıdaki basamaklara göre mühendislik tasarım süreci gerçekleştirilir ve süreç sonunda yeni bir ürün ortaya çıkar. Ayrıca öğrencilerin 21.yy.becerilerinden yaratıcılık (Hacıoğlu, Yamak, & Kavak, 2016; Sarıkaya & Asal, 2020), eleştirel düşünme(Hacıoğlu, Yamak, & Kavak, 2016; Sarıkaya & Asal, 2020), problem çözme (Uzun & Yurttaş, 2021) vb. birçok becerilerinin gelişmesine ve geleceğe yönelik toplumun oluşturulmasında ön planda olduğu görülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, Türkiye’de ve yurtdışında robotik kodlama çalışmalarında mühendislik tasarım döngüsünün bağdaştırıldığı çalışmaların çok az olduğu ve mühendislik tasarım döngüsü sürecinin genelde STEM ile ilişkilendirildiği görülmüştür. Ayrıca mühendislik tasarım uygulamalarıyla ilgili yapılan çalışmaların çok azının fen bilimleri dersi kapsamında yapıldığı belirlenmiştir. Bu durumlar göz önüne alındığında, çalışmanın çıkış noktası olarak araştırmanın amacı, mühendislik tasarım süreci döngüsünün robotik kodlama uygulamalarına

uyarlanması ile ilgili literatürde ki çalışmaları incelemektir. Buradan hareketle araştırmanın problem cümlesi şöyledir;

Mühendislik tasarım süreci döngüsünün robotik kodlama uygulamalarına uyarlanmasına yönelik literatürde ki çalışmalar yılı, kullanılan yöntem, desene ve örnekleme göre dağılımları belirlemektir.

Alt problemler ise aşağıda verilmiştir;

- 1) Mühendislik tasarım döngüsünün, robotik kodlamanın ve robotik kodlama ile mühendislik tasarım döngüsünün birlikte kullanıldığı çalışmalar incelendiğinde yıl açısından bir farklılık var mıdır?
- 2) Mühendislik tasarım döngüsünün, robotik kodlamanın ve robotik kodlama ile mühendislik tasarım döngüsünün birlikte kullanıldığı çalışmalar incelendiğinde kullanılan yöntem açısından bir farklılık var mıdır?
- 3) Mühendislik tasarım döngüsünün, robotik kodlamanın ve robotik kodlama ile mühendislik tasarım döngüsünün birlikte kullanıldığı çalışmalar incelendiğinde kullanılan desen açısından bir farklılık var mıdır?
- 4) Mühendislik tasarım döngüsünün, robotik kodlamanın ve robotik kodlama ile mühendislik tasarım döngüsünün birlikte kullanıldığı çalışmalar incelendiğinde seçilen örnekleme açısından bir farklılık var mıdır?
- 5) Mühendislik tasarım süreci döngüsünün robotik kodlama uygulamalarına uyarlanmasına yönelik literatürdeki çalışmalar incelendiğinde bu alandaki eksiklikler nelerdir?

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Yapılacak olan araştırma, ilgili fen bilimleri öğretim programlarında yapılan değişikliklere yönelik olarak mühendislik tasarım döngüsü sürecinin robotik kodlama etkinliklerine entegrasyonunun nasıl yapıldığını, hangi alanlarda uygulamaların yapıldığını, yıl, yöntem, örnekleme ve desen seçimine göre sonuçların ne olduğunu betimlemektedir. Bu durumların ortaya konulabilmesi için literatür tarama yöntemi kullanılmıştır. Yapılan araştırma taraması sonucunda elde edilen çalışmalar niteliksel ve niceliksel olarak değerlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, 2013-2021 yılları arasındaki Türkiye’de ve yurtdışında yayımlanan mühendislik tasarım döngüsü, robotik kodlama ve mühendislik tasarım döngüsü ile robotik kodlamanın birlikte kullanıldığı çalışmalardan toplanmıştır. Araştırmada Türkçe ve İngilizce

çalışmalara ulaşabilmek için Türkçe “mühendislik”, “mühendislik tasarım”, “mühendislik tasarım süreci”, “robotik”, “robotik kodlama”, “mühendislik ve robotik”, “mühendislik tasarım ve robotik kodlama”, İngilizce olarak “engineering”, “engineering design”, “engineering design process”, “robotics”, “robotic coding”, “engineering and robotics”, “enginneering in robotic”, “robotic in engineering” anahtar kelimeleri kullanılarak EBSCO, Google Scholar, Web of science, ResearchGate, Eric veri tabanlarında tarama yapılmıştır. Tarama sonucunda belirlenen özelliklere uygun 28 adet makaleye ulaşılmıştır. Bu makaleler ortaokul ve lise öğrencileri ile ilgilidir. Sadece mühendislik tasarım döngüsünün kullanıldığı çalışmalardan bir tanesi 7.sınıf öğrencileri ve 3 fen bilimleri öğretmenleri ile ilgilidir ve iki tanesi de literatür çalışmasıdır. İncelenen bu makalelerde mühendislik tasarım döngüsü ve robotik kodlama fen konularına entegre edilmiştir.

Verilerin Kodlanması

Mühendislik tasarım döngüsü ve robotik kodlama ile ilgili elde edilen çalışmalar amaca uygun olarak kodlama işlemine tabi tutulmuştur. Aşağıda belirtilen içerikler doğrultusunda kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir;

- Çalışmanın yayın yılı esas alınmıştır.
- İncelenen çalışmalar arasında doktora ve yüksek lisans tezi yoktur.
- Yöntem tercihi yapılmadan çalışmalar incelenmiştir.
- Mühendislik tasarım, robotik kodlama ve ikisinin de yer aldığı çalışmalar incelenmiştir.
- Örneklem seçiminde fen eğitimi ile ilgili olan çalışmalar alınmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde mühendislik tasarım süreci, robotik kodlama ve mühendislik tasarım süreci ile robotik kodlamanın birlikte kullanıldığı 28 makale yayın yılı, yöntem, desen ve örnekleme göre tablolar halinde incelenmiştir.

Fen Eğitiminde Mühendislik Tasarım Döngüsünün Kullanıldığı Çalışmalar

Yıllara Göre Dağılımı.

Tablo 1

Yapılan Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	<i>f</i>	%
2013	2	15.38
2014	1	7.69
2015	1	7.69
2016	1	7.69
2017	2	15.38
2019	1	7.69
2020	4	30.76
2021	1	7.69
Toplam	13	100

Tablo 1 incelendiğinde fen bilimleri alanı ilgili yapılan mühendislik tasarım çalışmalarının genel bir dağılım gösterdiği görülmektedir. En fazla çalışmanın %30.76 oranla 2020 yılında yapıldığı gözlemlenmektedir ve bunun sebebi 2020 yılında yaşanan pandemi sebebiyle, yapılan çalışmaların yayınlanmasında aksaklık olmasından dolayıdır.

Yönteme Göre Dağılımı.

Tablo 2

Yapılan Çalışmaların Yönteme Göre Dağılımı

Yöntem	<i>f</i>	%
Nitel	2	15.38
Nicel	6	46.15
Karma	5	38.46
Toplam	13	100

Tablo 2'ye bakıldığında mühendislik tasarım süreci ilgili son 8 yılda yapılan çalışmalardaki yöntemler incelenmektedir. Tabloya bakıldığında mühendislik tasarım süreci ile ilgili çalışmaların en fazla %46.15 oranla nicel yöntem ile yapıldığı görülmektedir. En az çalışma ise %15.38 oranla nitel yöntemle yapılmıştır. Nicel araştırmaların daha genellenebilir olmasından ve nitel araştırmaların derinlemesine bir inceleme gerektirmesinden dolayı yapılan nicel çalışmaların fazla sayıda olduğu düşünülmektedir.

Desene Göre.**Tablo 3***Yapılan Çalışmaların Çalışma Desenine Göre Dağılımı*

Desen	<i>f</i>	%
Tarama	3	23.07
DeneySEL	5	38.46
Durum Çalışması	2	15.38
Yarı DeneySEL	3	23.07
Toplam	13	100

Tablo 3'e göre mühendislik tasarım döngüsü ile ilgili yapılan toplam 13 çalışma incelendiğinde kullanılan desenler yukarıdaki tabloda görülmektedir. En fazla kullanılan desenler tarama, deneysel desen ve yarı deneysel desen olmuştur. Nicel araştırmaların fazla sayıda olmasına paralel olarak nicel araştırma desenlerinin fazla sayıda çıkması beklenen bir sonuçtur. Daha çok örnekleme ulaşmak amacıyla tarama modelinin de kullanıldığı tabloda görülmektedir.

Örnekleme Seçimine Göre.**Tablo 4***Yapılan Çalışmaların Örnekleme Seçimine Göre Dağılımı*

Örnekleme	<i>f</i>	%
4, 5 ve 6. Sınıf	1	7.69
5.sınıf	1	7.69
6.sınıf	1	7.69
7.sınıf	2	15.38
7.sınıf öğrencileri ve 3 fen bilimleri öğretmenleri	1	7.69
8.sınıf	4	30.76
9.sınıf	1	7.69
Literatür taraması	2	15.38
Toplam	13	100

Tablo 4'e bakıldığında çalışmaların en fazla %30.76 oranla 8.sınıf öğrencileri ile yapıldığı görülmektedir. 8.sınıf öğrencilerinden sonra çalışmalar %15.38 oranla literatür taraması ve 7.sınıflarla ilgili yapılmıştır. Bunun sebebi olarak öğrencilerin ileride yükseköğrenimlerine fayda sağlayacak becerileri kazanabilmeleri ve geliştirebilmeleri için mühendislik çalışmalarının ortaokullarla ilgili olduğu düşünülmektedir. Yapılan çalışmaların %15.38'i de

literatür taraması ile ilgilidir. Bunun sebebi olarak öğretmenlere, öğretmen adaylarına ve öğrencilere fayda sağlaması ve yol gösterici olması düşünülebilir.

Robotik ve Kodlamanın Kullanıldığı Çalışmalar

Yıllara Göre Dağılımı.

Tablo 5

Yapılan Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	<i>f</i>	%
2013	1	6.66
2017	1	6.66
2019	4	26.66
2020	5	33.33
2021	4	26.66
Toplam	15	100

Tablo 5 incelendiğinde fen bilimleri alanı ilgili yapılan robotik kodlama çalışmalarının genel bir dağılım gösterdiği görülmektedir. En fazla çalışmanın %33.33 oranla 2020 yılında yapıldığı sonrasında da % 26.66 oranla 2019 ve 2021 yıllarında yapıldığı gözlemlenmektedir ve bunun sebebi 2020 yılında yaşanan pandemi sebebiyle, yapılan çalışmaların yayınlanmasında aksaklık olmasından dolayıdır.

Yönteme Göre Dağılım.

Tablo 6

Yapılan Çalışmaların Yönteme Göre Dağılımı

Yöntem	<i>f</i>	%
Nicel	8	53.33
Nitel	6	40.00
Karma	1	6.66
Toplam	15	100

Tablo 6'ya bakıldığında robotik kodlama ilgili son 8 yılda yapılan çalışmalardaki yöntemler incelenmektedir. Tabloya bakıldığında robotik kodlama ile ilgili çalışmaların % 53.33 oranla en fazla nicel yöntem ile yapıldığı görülmektedir. En az çalışma ise %6.66 oranla karma yöntemle ilgili yapılmıştır. Nicel çalışmaların daha çok sayıda yapılmasının nedeni olarak nicel çalışmaların genellenebilir olmasından, nitel çalışmaların ise derinlemesine bir araştırma gerektirmesi olarak düşünülebilir.

Desene Göre Dağılımı.**Tablo 7***Yapılan Çalışmaların Çalışma Desenine Göre Dağılımı*

Desen	<i>f</i>	%
Tarama	4	26.66
DeneySEL	2	13.33
Durum Çalışması	3	20.00
Yarı DeneySEL	5	33.33
Eylem Araştırması	1	6.66
Toplam	15	100

Tablo 7 incelendiğinde ise, robotik kodlama ile ilgili yapılan toplam 15 çalışmada kullanılan desenler görülmektedir. En fazla kullanılan desenler tarama ve yarı deneysel desen olmuştur. Nicel araştırmaların fazla sayıda olmasına paralel olarak nicel araştırma desenlerinin fazla sayıda çıkması beklenen bir durumdur. Tarama modelinin de kullanılmasının nedeni olarak daha çok örnekleme ulaşmak amacıyla yapıldığı düşünülebilir.

Örnekleme Seçimine Göre Dağılımı.**Tablo 8***Yapılan Çalışmaların Örnekleme Seçimine Göre Dağılımı*

Örnekleme	<i>f</i>	%
4.sınıf	2	13.33
5.sınıf	1	6.66
6.sınıf	6	40.00
7.sınıf	1	6.66
7.sınıf ve 8.sınıf	1	6.66
9, 10, 11, 12.sınıf	1	6.66
Literatür taraması	3	20.00
Toplam	15	100

Tablo 8'e bakıldığında çalışmaların % 40 oranla en fazla 6.sınıf öğrencileri ile yapıldığı görülmektedir. Bunun sebebi olarak öğrencilerin ileride yükseköğrenimlerine fayda sağlayacak becerileri kazanabilmeleri ve geliştirebilmeleri için robotik kodlama çalışmalarının ortaokullarla ilgili olduğu düşünülmektedir.

Robotik Kodlama Ve Mühendislik Tasarım Döngüsünün Kullanıldığı Çalışmalar Yıllara Göre Dağılımı.

Tablo 9

Yapılan Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	<i>f</i>	%
2013	1	5.55
2017	1	5.55
2019	5	27.77
2020	7	38.88
2021	4	22.22
Toplam	18	100

Tablo 9 incelendiğinde fen eğitimi alanı ilgili yapılan mühendislik tasarım döngüsü ve robotik kodlama çalışmalarının genel bir dağılım gösterdiği görülmektedir. En fazla çalışmanın %38.88 oranla 2020 yılında yapıldığı sonrasında da 2019 ve 2021 yıllarında yapıldığı gözlemlenmektedir ve bunun sebebi 2020 yılında yaşanan pandemi sebebiyle, yapılan çalışmaların yayınlanmasında aksaklık olmasından dolayıdır.

Yönteme Göre Dağılımı.

Tablo 10

Yapılan Çalışmaların Yönteme Göre Dağılımı

Yöntem	<i>f</i>	%
Nicel	9	0.5
Nitel	7	38.88
Karma	2	11.11
Toplam	18	100

Tablo 10' a bakıldığında robotik kodlama ve mühendislik tasarım süreci ile ilgili son 8 yılda yapılan çalışmalardaki yöntemler incelenmektedir. Tabloya bakıldığında robotik kodlama ile ilgili çalışmaların en fazla nicel yöntem ile yapıldığı görülmektedir. En az çalışma ise karma yöntemle yapılmıştır. Nicel çalışmaların daha çok sayıda yapılmasının nedeni olarak nicel çalışmaların genellenebilir olmasından, nitel çalışmaların ise derinlemesine bir araştırma gerektirmesi olarak düşünülebilir.

Desene Göre Dağılım.**Tablo 11***Yapılan Çalışmaların Çalışma Desenine Göre Dağılımı*

Desen	<i>f</i>	%
Tarama	4	22.22
DeneySEL	3	16.66
Durum Çalışması	4	22.22
Yarı DeneySEL	6	33.33
Eylem Araştırması	1	5.55
Toplam	18	100

Tablo 11 incelendiğinde ise mühendislik tasarım süreci ile robotik kodlamının birlikte kullanıldığı toplam 15 çalışmada kullanılan desenler görülmektedir. En fazla kullanılan desenler tarama ve yarı deneysel desen olmuştur. Nicel araştırmaların fazla sayıda olmasına paralel olarak nicel araştırma desenlerinin fazla sayıda çıkması beklenen bir durumdur. Tarama modelinin de kullanılmasının nedeni olarak daha çok örnekleme ulaşmak amacıyla yapıldığı düşünülebilir.

Örnekleme Göre Dağılım.**Tablo 12***Yapılan Çalışmaların Örneklem Seçimine Göre Dağılımı*

Örneklem	<i>f</i>	%
4.sınıf	2	11.11
5.sınıf	1	5.55
6.sınıf	7	38.88
7.sınıf	1	5.55
7 ve 8.sınıf	1	5.55
8.sınıf	1	5.55
9.sınıf	1	5.55
9,10,11,12.sınıf	1	5.55
Literatür taraması	3	16.66
Toplam	18	100

Tablo 12'ye bakıldığında çalışmaların en fazla 6.sınıf öğrencileri ile yapıldığı görülmektedir. Bunun sebebi olarak öğrencilerin ileride yükseköğrenimlerine fayda sağlayacak becerileri

kazanabilmeleri ve geliştirebilmeleri için robotik kodlama ve mühendislik tasarım süreci çalışmalarının ortaokullarla ilgili olduğu düşünülmektedir.

Sonuç

2013-2021 yılları arasında mühendislik tasarım sürecinin, robotik kodlamanın ve ikisinin de birlikte kullanıldığı toplam 28 çalışma incelenmiştir ve yukarıda ki bulgulara ulaşılmıştır. Bulgulara göre nicel araştırmanın nitel araştırmaya göre daha çok tercih edildiği sonucuna varılmıştır. Nedeni ise nicel çalışmaların genellenebilir olmasından, nitel çalışmaların ise derinlemesine bir inceleme gerektirmesinden dolayı olabilir (Altıparmak & Nakiboğlu, 2005; Arslan & Benzer, 2022; Kula Wassink & Sadi, 2016). Ayrıca karma araştırma yöntemiyle yapılan çalışmalar da mevcuttur.

Mühendislik tasarım döngüsünün genellikle STEM ile bağdaştırıldığı ve robotik kodlama çalışmalarının mühendislikle bağdaştırılmasında eksiklerin olduğu görülmüştür. Robotik kodlamanın, mühendisliğin ve robotik kodlama ile mühendisliğin birlikte kullanıldığı çalışmalara en çok 2019, 2020, 2021 yıllarında rastlanmıştır (Arık & Topçu, 2020; Hamzaoğlu & Eroğlu, 2020; Kozcu Çakır & Yurdakul, 2022; Özkul & Özden, 2020; Yıldız, Seferoğlu, 2020; Zhou, Pereira, Chandrasegaran, George, Booth, & Ramani, 2019).

Mühendisliğin, robotik kodlamanın ve ikisinin de birlikte kullanıldığı çalışmalar incelendiğinde; desene göre dağılım sonucunda en çok tarama ile yarı deneysel desenin kullanıldığı görülmüştür (Altıparmak, & Nakiboğlu, 2005; Kula Wassink & Sadi, 2016).

Mühendislik tasarım döngüsünün kullanıldığı çalışmaların en çok 8. sınıflar ile yapıldığı sonucuna varılmıştır (Göktepe & Özdemir, 2016; Lyn D., Hudson, & Dawes, 2013; Zhou, Pereira, Chandrasegaran, & George, 2019). Robotik kodlamanın kullanıldığı ve mühendislik ile robotik kodlamanın kullanıldığı çalışmalar incelendiğinde en çok 6. sınıflar ile ilgili yapıldığı sonucuna varılmıştır (Görgülü Arı & Meço, 2021; Kozcu Çakır & Yurdakul, 2022; Güven, Kozcu Çakır, Çetin, Sülün, & Güven, 2022; Yıldız & Seferoğlu, 2020).

Ortaokul ve lise öğrencileriyle yapılan mühendislik tasarım sürecinin, robotik kodlama uygulamalarının ve mühendislik tasarım süreci ile robotik kodlama uygulamalarının birlikte kullanıldığı çalışmalar incelendiğinde en çok fizik alanında çalışmalar yapıldığı sonucuna varılmıştır. Fizik alanında en çok kuvvet ve hareket konusu üzerinde yapılan çalışmalar mevcuttur. Bunun dışında elektrik ve enerji konuları ile ilgili çalışmalar da yapılmıştır. Fizik alanından sonra rastlanan alan biyolojidir. Bu alanda en çok vücudumuzdaki sistemler ve canlılar ile ilgili çalışmalara rastlanmıştır. Kimya alanında çok fazla çalışmaya rastlanmamıştır.

Mühendislik tasarım sürecinin kullanıldığı çalışmalar incelendiğinde birtakım eksiklikler olduğu görülmüştür. Bu eksiklikler şöyledir:

- Ortaokul ve lise öğrencilerini kapsayan çalışmalarda genellikle çalışmaların en çok fizik alanında kuvvet ve hareket konusunda basit makineler, mancınık etkinlikleri ile ilgili olduğu, kuvvet ve hareket konusu dışında az sayıda da olsa elektrik, ışığın soğurulması, enerji dönüşümü konuları üzerinde de çalışmaların yapıldığı belirlenmiştir. Başka konular ile ilgili farklı etkinlikler de yapılabilir.
- Bazı çalışmalarda mühendislik tasarım süreci STEM ile bağdaştırılmıştır.
- İncelenen çalışmalardan 3 tanesi hariç diğerleri ortaokul öğrencileri ile ilgilidir.

Robotik ve kodlama uygulamalarının kullanıldığı çalışmalar incelendiğinde birtakım eksikliklerin olduğu görülmüştür. Belirlenen eksiklikler şöyledir:

- İncelenen çalışmaların çoğu fizik ve biyoloji alanı ile ilgilidir. Kimya alanına ait çok fazla çalışmaya rastlanmamıştır.
- Fizik alanında yapılan çalışmaların konusu şöyledir: Elektrik, kuvvet ve enerji. Fizik alanında diğer konulara rastlanmamıştır.
- Biyoloji alanında yapılan çalışmalar vücudumuzdaki sistemler ile mikroskobik canlılar ve çevremiz konuları ile ilgilidir. İncelenen makalelerde belirlenen yıllar arasında biyoloji alanında diğer konulara rastlanmamıştır.

Mühendislik tasarım süreci ile robotik ve kodlama uygulamalarının birlikte kullanıldığı çalışmalar incelendiğinde birtakım eksiklikler görülmüştür. Belirlenen eksiklikler şöyledir:

- Kimya alanında çok sayıda çalışmaya ulaşılmamıştır.
- Fizik alanında elektrik, enerji, kuvvet ve hareket konuları ile ilgili çalışmalara rastlanmıştır. Diğer konulara rastlanmamıştır.
- Biyoloji alanında vücudumuzdaki sistemler ile canlılar ile ilgili çalışmalara rastlanmıştır. Diğer konulara rastlanmamıştır.

Mühendislik tasarım sürecinin kullanıldığı çalışmalar incelendiğinde 2 tanesinin literatür taraması olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Robotik kodlama uygulamalarının kullanıldığı çalışmalar incelendiğinde 3 tanesinin literatür taraması olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İkisinin de birlikte kullanıldığı çalışmalar incelendiğinde 3 tanesinin literatür taraması olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

- Mühendislik tasarım döngüsü alanına katkı sağlamak ve hem öğretmen adaylarına hemde öğretmenlere fayda sağlaması açısından mühendislik tasarım döngüsünün STEM ile bağdaştırılması önerilmektedir.
- Türkiye’de ve yurtdışında robotik kodlama çalışmalarında mühendislik tasarım döngüsünün bağdaştırıldığı çalışmaların yapılması önerilmektedir.
- Mühendislik tasarım döngüsünün, robotik kodlama uygulamalarının ve ikisinin de birlikte kullanıldığı çalışmaların biyoloji ve kimya alanında daha fazla sayıda yapılması, fizik alanında ise kuvvet ve hareket, enerji, elektrik konularından başka konuların da tercih dilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Akkaş Baysal, E., Ocak, G. ve Ocak, İ. (2020). Kodlama Ve Arduino Eğitimleri İle ilgili Lise Öğrencilerinin öğrencilerinin Görüşlerigörüşleri,. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(74), 777-796.
- Altıparmak, M. ve Nakiboğlu, M. (2005). Fen Bilimleri Eğitimi Lisansüstü Tez Çalışmalarında Uygulanan Nitel Ve Nicel Yöntemler, DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Dergisi (Özel Sayı 1): Lisansüstü Eğitim.
- Arık, M. ve Topçu, M.S. (2022). Implementation of engineering design process in the K-12 science classrooms: Trends and issues. *Research in Science Education*, 52, 21–43. <https://doi.org/10.1007/s11165-019-09912-x>.
- Arslan, K. ve Benzer, E. (2022). Fen eğitiminde öğrenme amaçlı yazmaya yönelik yapılan ulusal ve uluslararası lisansüstü tezlere ait bir sentez çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 47(210), 89-120.
- Benitti, F.B.V. (2012). Exploring the educational potential of robotics in schools: A systematic review. *Computers & Education*, 58(3), 978–88.
- Taylan Koparan, E., Yüksel, B. ve Koparan, T. (2021) Arduino ile Programlamanın Öğrencilerin Fen Bilimlerine Yönelik Başarı, Öz Yeterlilik ve Tutumlarına Etkisi. *Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(1), 118-127. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.434>.
- Çam, E. ve Kıyıcı, M. (2019). Robotik destekli programlama eğitiminin problem çözme becerisi, akademik başarı ve motivasyona etkisi, Yayımlanmamış Doktora tezi. Sakarya : Sakarya Üniversitesi
- Deveci, İ., Konuş, F.Z. ve Aydın, M. (2018). Investigation in terms of life skills of the 2018 Science Curriculum Acquisitions. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2)765-797.

- English, L. D., Hudson, P. ve Dawes, L. (2013). Engineering-based problem solving in the middle school: Design and construction with simple machines. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 3(2), Article 5. <https://doi.org/10.7771/2157-9288.1081>.
- Eroğlu, G. ve Hamzaoğlu, E. (2021). Kuvvet ve enerji ünitesinde robotik kodlama etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin fene yönelik tutumlarına etkisi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 161-169.
- Goktepe Yıldız, S. ve Ozdemir, A. S. (2020). The effects of engineering design processes on spatial abilities of middle school students. *International Journal of Technology and Design Education* 30, 127–148. <https://doi.org/10.1007/s10798-018-9491-y>.
- Güven, G. ve Kozcu Cakir, N. (2019) Arduino-Assisted robotic and coding applications in science teaching: Pulsimeter activity in compliance with the 5E learning model, *Science Activities*, 56(2), 42-51, DOI: 10.1080/00368121.2019.1675574.
- Güven, G., Kozcu Cakir, N., Sulun, Y., Cetin, G. ve Güven, E. (2022) Arduino-assisted robotics coding applications integrated into the 5E learning model in science teaching, *Journal of Research on Technology in Education*, 54(1), 108-126, DOI: 10.1080/15391523.2020.1812136.
- Güneş Koç, R. S. ve Kayacan, K. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin 2018 fen bilimleri öğretim programında yer alan mühendislik ve tasarım becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19) 865-881.
- Hacıoğlu, Y., Yamak, H. ve Kavak, N. (2016). Mühendislik tasarım temelli fen eğitimi ile ilgili öğretmen görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3) 807-830. Doi: 10.14686/buefad.v5i3.5000195411.
- Kesercioğlu, T. ve Özdoğru, E. (2013). *Fiziksel olaylar öğrenme alanı için lego program tabanlı fen ve teknoloji eğitiminin öğrencilerin akademik başarılarına, bilimsel süreç becerilerine ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Kıyıcı, M. ve Çukurbaşı, B. (2016). *Ters yüz edilmiş sınıf modeli ve LEGO-LOGO uygulamaları ile desteklenmiş probleme dayalı öğretim uygulamalarının lise öğrencilerinin başarı ve motivasyonlarına etkisi.*, Yayınlanmamış Doktora tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora tezi.
- Koc,-Şenol, A. ve Büyük, U. (2015). Robotik destekli fen ve teknoloji laboratuvar uygulamaları: Robolab. *Journal of Turkish Studies*, 10(3), 213–36.
- Korucu, A.T . ve Taşdöndüren, T. (2019). Ortaokul öğrencilerinin blok temelli programlamaya ilişkin öz-yeterlik algılarının ve robotiğe yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF)*, 1(1), 2687-1750.

- Kozcu Çakır, N. ve Yurdakul, S. (2022). Fen bilimleri dersine yönelik robotik kodlama destekli etkinliklerin motivasyon ve tutuma etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 2146-9199.
- Kula Wassink, F. ve Sadi, Ö. (2016). Türkiye’de Fen Bilimleri Eğitimi Yönelimleri: 2005 ile 2014 Yılları Arası Bir İçerik Analizi. *Elementary Education Online*, 15(2), 594-614. [Online]:<http://ilkogretim-online.org.tr>, doi: <http://dx.doi.org/10.17051/ieo.2016.05687>.
- Meço, G. ve Görgülü Arı, A. (2021). Arduino destekli stem etkinliklerine yönelik ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(76).
- Okkesim, B. (2014). *Fen ve teknoloji eğitiminde robotik uygulamaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Özdemirci, E., Ersin Ç. ve Canal, M.R. (2017). Arduino Uno uygulama setinin gerçekleştirilmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, Özel Sayı 1*, 127-133.
- Özer, F. (2019). *Kodlama eğitiminde robot kullanımının ortaokul öğrencilerinin erişi, motivasyon ve problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Özkul, H. ve Özden M. (2020). Mühendislik odaklı bütünleştirilmiş STEM uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine ve STEM meslek ilgilerine etkisinin incelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 45(204)41-63.
- Ramazanoğlu, M. (2021). Robotik kodlama uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin bilgisayara yönelik tutumlarına ve bilgi işlemsel düşünme becerisine yönelik öz yeterlilik algılarına etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(1),163-174.
- Saraç, E. ve Yıldırım, M. S. (2019). 2018 Fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Academy Journal of Educational Sciences*, 3(2)138-151.
- Sarıkaya, R. ve Asal, R. (2020). *Mühendislik Tasarım Temelli Fen Öğretiminin İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Yaratıcılık Ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Taylan Koparan E., Yüksel B., ve Koparan T. (2021). Arduino ile programlamanın öğrencilerin fen bilimlerine yönelik başarı, öz yeterlilik ve tutumlarına etkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(1), 118-127.
- Uğur, Ü. E. ve Sungur, S. (2021). Ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri dersindeki 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algıları: Çok boyutlu bir yaklaşım. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 186-200. doi: 10.16986/HUJE.2020058877.
- Uzun, A. ve Yurttaş, Ş., (2021). *Grupla Mühendislik Tasarım Temelli Robotik Uygulamalarının Öğrencilerin Günlük Yaşama Dayalı Problem Çözme Becerileri Ve Motivasyonu Üzerindeki Etkisi*, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

- Wendell, K. B. (2008). *The theoretical and empirical basis for design-based science instruction for children*. Unpublished Qualifying Paper, Tufts University.
- Yıldız, T. ve Seferoğlu, S. S. (2021). The Effect of Robotic Programming on Coding Attitude and Computational Thinking Skills toward Self-Efficacy Perception, *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 6(2),101-116. <https://dergipark.org.tr/en/pub/joltida>, ISSN: 2458-8350 (online).
- Zhou, N., Pereira, N., Chandrasegaran, S., George, T.T., Booth, J. ve Ramani, K. (2021). Examining middle school students' engineering design processes in a design workshop. *Research in Science Education*, 51 (Suppl 2), 617–S646. <https://doi.org/10.1007/s11165-019-09893-x>.

Çevrimiçi Oyun Bağımlılığının Uyku Problemleri ve Anksiyete ile İlişkisinin İncelenmesi

Sümevra YIKILMAZ

Adıyaman Üniversitesi

sumeyraunutmaz@hotmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Bilal KALKAN

Adıyaman Üniversitesi

bkalkan@adiyaman.edu.tr

Özet

Problem Durumu: Teknolojinin gelişmesine bağlı olarak problemli internet kullanımı ile ilgili çevrimiçi oyun bağımlılığı ortaya çıkmıştır. Çevrimiçi oyun bağımlılığı bireylerin fiziksel ve ruh sağlığını etkilemektedir. Bunlar uyku problemleri ve anksiyete olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmanın Amacı: Bu çalışmanın amacı internetin problemli kullanımından kaynaklanan çevrimiçi oyun bağımlılığının uyku problemleri ve anksiyete ile ilişkisinin literatürde taranarak araştırma bulgularının detaylı bir şekilde ortaya konulmasıdır. Araştırma sonucunun alanyazınına ve çevrimiçi oyun bağımlılığından dolayı sorun yaşayan bireylere verilebilecek yardım hizmetlerini sunacak alan uzmanlarına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Yöntem: Bu çalışmada çevrimiçi oyun bağımlılığının uyku problemleri ve anksiyete ile ilişkisi ile ilgili yapılan ulusal ve uluslararası alan yazınında yayımlanmış araştırmaların sistematik derlemesi yapılmıştır. Araştırmaya 2017- 2022 yılları arasında yayımlanmış ve 16 yaş üzeri bireyleri inceleyen makaleler dâhil edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler: İncelenen araştırmaların sonuçlarına göre, Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı davranışı sergileyen kişilerde uyku problemleri ve anksiyete bozukluğu görülmüştür. Çevrimiçi oyun bağımlılığın olumsuz etkilerinin ortadan kaldırılması veya en aza indirgenmesinde öncelikli olarak bireylerin kendi farkındalık düzeylerini arttırması ve önlem alması önemli bir başlangıç olarak dikkat çekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çevrimiçi oyun bağımlılığı, Uyku, Uyku problemleri, Anksiyete.

Examining the Relationship of Online Gaming Addiction with Sleep Problems and Anxiety

Abstract

Problem Statement: Depending on the development of technology, online game addiction related to problematic internet use has emerged. Online gaming addiction affects the physical and mental health of individuals. These include sleep problems and anxiety.

Purpose of the Study: The aim of this study is to present the research findings in detail by scanning the relationship between online gaming addiction, sleep problems and anxiety, which is caused by the problematic use of the internet. It is thought that the result of the research will contribute to the literature and the field experts who will provide assistance services to individuals who have problems due to online game addiction.

Method: In this study, a systematic review of the studies published in the national and international literature on the relationship between online gaming addiction and sleep problems and anxiety was made. Articles published between 2017 and 2022 and examining individuals over the age of 16 were included in the study. Descriptive analysis technique was used in the analysis of the data.

Discussion, Conclusion and Suggestions: According to the results of the studies examined, sleep problems and anxiety disorders were observed in people exhibiting Online Game Addiction behavior. In order to eliminate or minimize the negative effects of online gaming addiction, it is an important start for individuals to increase their own awareness and take precautions.

Keywords: Online game addiction, Sleep, Sleeping problems, Anxiety.

Giriş

Teknolojik aletlerin gelişmesi ve internetin geniş kitlelere ulaşabilmesi ile birlikte internete erişim oranı her geçen gün artmaktadır. Dünyada internete erişim oranı %66,2 iken, bu oran Türkiye’de %83’tür (Internet World Stats, 2022). Bu yaygın erişimin bir sonucu olarak çevrimiçi oyunlar herkesin oynayabileceği bir eğlence türü haline gelmiştir. Bir eğlence olarak ortaya çıkan, ancak zamanla kişinin günlük hayatında geniş yer kaplayan çevrimiçi oyunlar problemlili bir davranış türü haline gelebilmekte ve kişinin günlük yaşam aktivitelerini yerine getirmesine engel olabilmektedir (Van Rooij, 2011). Yapılan araştırmalar bunun bir davranış problemi olduğunu ortaya koymuş ve ICD-11’de bu davranış bozukluğu Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı olarak tanımlanmıştır (International Classification of Diseases, 2018).

Çevrimiçi oyun bağımlılığı bireylerin fiziksel ve ruh sağlığını da etkilemektedir. Bunlar uyku problemleri ve anksiyete olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu problemler arasında uyku düzeninin bozulması, uykuya dalmama, geç yatıp geç kalkma, uykuyu erteleme, uykudan uyanıp tekrar uykuya dönememe gibi sorunlar sayılabilir. Bu durum bireylerin günlük yaşam aktivitelerini ertelemeyle, oyunda süre geçirmeyi uykuya tercih etmeyle ve özellikle geç saatlerde oyun oynayarak biyolojik saati etkileyerek uyku kalitesini düşürmesiyle açıklanmaktadır (Koç, 2020). Bunun yanında çevrimiçi oyun bağımlılığı ile ilgili bir sonuç da psikososyal bir faktör olan anksiyetedir. Anksiyeteye sahip insanlarda problemlili çevrimiçi oyun oynama davranışı riskinin daha yüksek olduğu ve oyun oynayan kişilerde bunun sonucu olarak sosyal izolasyonun arttığı ortaya çıkmıştır (Gioia vd., 2022). Çevrimiçi oyun bağımlıları oyun oynamak için daha fazla zaman oluşturmak için uykularını, beslenmelerini, sosyal hayatlarını ihmal etmektedir (Kaymak, 2020).

Kişinin gündelik yaşamsal aktivitelerinden biri olarak uyku, temel ihtiyaçların başında yer almaktadır. Uyku organizmayı korumakta ve yenilemektedir. Yeterli uyku ve dinlenme sağlanamadığında konsantrasyon, karar alma kabiliyetleri, günlük faaliyetlere katılım azalmakta, gerginlik seviyesi ve anksiyete artmaktadır (Thorpy, 2001). Özellikle ders çalışılması gereken günlerde oyun oynamaya ayrılan büyük miktarda süreyle tanımlanan bu bulgu uyku yoksunluğu ve dolayısıyla konsantrasyon eksikliği ile ifade edilebilir (“Oyun Bağımlılığı Yetişkinleri de Buluyor”, 2020).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı iki kısımdan oluşmaktadır. İlk adımda internetin problemlili kullanımından kaynaklanan çevrimiçi oyun bağımlılığının uyku problemleri ve anksiyete ile ilişkisi literatürde taranarak araştırma bulguları ortaya konulmuştur. Daha sonra çevrimiçi oyun bağımlılığından dolayı sorun yaşayan bireylere verilebilecek yardım hizmetlerini sunacak alan uzmanlarına öneriler sunulmuştur.

Literatür Tarama

Oyun bağımlılığı ile uyku sorunlarını ilişkilendiren birçok araştırma vardır. Özellikle MMORPG (çok fazla oyuncuyu barındıran gerçek dışı bir dünyada, oyuncuların o sanal dünyadaki rollerden birini çevrimiçi bir şekilde gerçekleştirmeleri anlamına gelir) oynayanlarda uyku süresinin azalması ve uyku kalitesinin düşmesini de ihtiva eden uyku problemlerine sık rastlanmaktadır.

Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı ve Uyku Problemleri

Çevrimiçi oyun bağımlılığı ve uyku problemleri ile ilgili çalışmalar incelendiğinde; çevrimiçi oyun bağımlılığı olan kişilerin bağımlı olmayanlara göre daha sık uyku problemleri yaşadıkları görülmüştür (Koç; 2020) Çevrimiçi oyun oynayan kişilerin, oyun oynamayan kişilere göre uyku kalitesi ortalaması daha düşük bulunmuştur. Ancak aralarında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Çalışkan ve Sayaca; 2019). Bir başka çalışmada da internette oyun oynama bozukluğu ve sosyal medya bağımlılık düzeyi daha yüksek olanların uyku kalitesinin daha düşük olduğu bulunmuştur. (Wong ve Ark; 2020).

Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı ve Anksiyete

Çevrimiçi oyun bağımlılığı ve anksiyete ile ilgili çalışmalar incelendiğinde; internet oyun bağımlılığı olan bireylerin yaygın anksiyete problemi olan katılımcılarda daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Wang ve Ark; 2019). Tıp fakültesi öğrencileri ile yapılan bir çalışmada ise çevrimiçi oyun oynama bağımlılığı arttıkça katılımcıların anksiyete düzeylerinin de arttığı gözlenmiştir (Kaymak ve Ark; 2021). Başka bir çalışmada ise çevrimiçi oyun oynama bağımlılığı ile anksiyete arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Yöntem

Bu çalışmada çevrimiçi oyun bağımlılığının uyku problemleri ve anksiyete ile ilişkisi ile ilgili yapılan ulusal ve uluslararası alan yazınında yayımlanmış araştırmaların sistematik derlemesi yapılmıştır. İlk olarak anahtar kelimeler belirlenmiş ve Google Akademik veri tabanında 2017-2022 yılları arasında yayımlanmış araştırmalar taranmıştır. Araştırmanın amacına uygun dahil

etme ve hariç tutma ölçütleri belirlenmiştir. Dahil etme ölçütleri; (a) 2017-2022 yılları arasında yayınlanmış olması, (b) hakemli bilimsel dergilerde yayımlanmış makaleler olması, (c) tam metin olması, (d) Çevrimiçi oyun bağımlılığının çalışılması (e) uyku problemleri ile ilgili çalışılması ve (f) anksiyete ile ilgili çalışılması olarak belirlenmiştir. Hariç tutma ölçütleri ise (a) katılımcıların 16 yaşından küçük olması ve (b) yapılan araştırmanın 2017 yılından önce yapılmış olması olarak belirlenmiştir. Tarama sonucunda birçok makaleye ulaşılsa da dahil etme ve hariç tutma ölçütleri doğrultusunda kriterlere uyan araştırmalar analiz edilmek üzere seçilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

Bulgular

Koç (2020) : Bu araştırmada çevrimiçi oyun bağımlısı bireylerin bağımlı olmayanlara göre daha sık uyku problemleri yaşadıkları belirlenmiştir. Çevrimiçi oyun bağımlılığı durumuna göre, normal katılımcılarda %38,8 bağımlı katılımcılarda %69,3 uyku problemi şikayeti bulunmaktadır. Bu durum, bireylerin oyunda süre geçirmeyi uykuya tercih etmesiyle ve özellikle geç saatlerde oyun oynamanın sirkadiyen ritmi de etkileyerek uyku kalitesini düşürmesi ile açıklanabilir.

Özcan (2019): Bu çalışmada çevrimiçi oyun oynama durumlarına göre uyku kaliteleri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Uyku kalitelerine göre çevrimiçi oyun oynadığını bildiren bireylerin haftalık çevrimiçi oyun oynama sürelerinin anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

Çalışkan ve Sayaca (2019): Çevrimiçi oyun oynayan bireylerin oynamayan bireylere göre uyku kalitesinin daha düşük olduğu görülmüştür. Çevrimiçi oyun oynayan bireylerin uyku kalitesi puanı ortalaması 6,26'dır. Çevrimiçi oyun oynamayan kişilerin uyku kalitesi ortalaması da $6,35 \pm 2,346$ 'dır. Çevrimiçi oyun oynayan ve oynamayan bireylerin uyku kaliteleri arasındaki anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır.

Kwork ve Ark. (2021): Çevrimiçi oyun oynayan katılımcıların çevrimiçi oyun oynama ve uyku kaliteleri arasında negatif bir ilişki bulunmuştur.

Wong ve Ark (2020): Çevrimiçi oyun bağımlılığı daha yüksek olan katılımcıların daha fazla depresyon, anksiyete ve strese sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca, katılımcıların uyku kalitesinin çevrimiçi oyun bağımlılığı daha yüksek olanlarda daha düşük olduğu bulunmuştur.

Wang ve Ark. (2019): Yaygın anksiyete bozukluğuna sahip katılımcıların olmayanlara göre internet oyun bağımlılığı oranı daha yüksek bulunmuştur.

Kaymak ve Ark. (2021): Çevrimiçi oyun bağımlılığı arttıkça tıp fakültesi öğrencilerinde az da olsa anksiyete, stres ve depresyonda artış göstermektedir .

Tahincioğlu (2020): Çevrimiçi oyun bağımlılığı puanları ile anksiyete puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak Çok Oyunculu Rol Yapma Oyunu Oynayan bağımlı grup ve diğer oyun bağımlılığı grubundaki bireylerin anksiyete puanlarının bağımlılık kriterini karşılamayan grupta yer alan bireylerin anksiyete puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İncelenen araştırmaların sonuçlarına göre, Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı davranışı sergileyen kişilerde uyku problemleri ve anksiyete bozukluğu görülmektedir. Demografik değişkenlere göre bireylerin göstermiş olduğu davranışlarda değişiklikler vardır. Araştırmalara göre Çevrimiçi Oyun Bağımlısı bireylerin bağımlı olmayanlara göre daha fazla uyku problemi yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Çevrimiçi Oyun Bağımlılığının anksiyete üzerine etkisi incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılıklar görülmüştür.

Çevrimiçi oyun bağımlılığının günümüzde toplumumuzu oluşturan her yaştan bireyde olumsuz etkiler yarattığı açıkça görülmektedir. Bu olumsuzlukların ortadan kaldırılması veya en aza indirgenmesinde öncelikli olarak bireylerin kendi farkındalık düzeylerini arttırması ve önlem alması önemli bir başlangıç olarak dikkat çekmektedir. Çözüm noktasında aile ve çevresel faktörlerin desteğinin de önemli bir bileşen olduğu göz ardı edilmemesi gereken oyun bağımlılığının tedavisinde uzmanlardan destek alınması ve gerektiği takdirde klinik tedaviye başvurulması yapılması gereken en doğru yaklaşım olacaktır. Ayrıca Türkiye’de yetişkinler üzerinde çevrimiçi oyun bağımlılığının uyku ve anksiyete ile ilişkisini araştıran yeterince güncel çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmaların uygun örneklerle daha fazla yapılması gerekmektedir.

Kaynakça

Çalışkan F. ve Sayaca Ç., (2019). Bilgisayar Oyunu Oynama Süresinin Uyku Kalitesi, El ve Ayak Reaksiyon Hızı ve Fiziksel Aktivite Seviyesine Etkisi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 289-303.

- Gioia, F., Colella, G.M. ve Boursier, V. (2022). Evidence on Problematic Online Gaming and Social Anxiety over the Past Ten Years: A Systematic Literature Review. *Curr Addict Rep* 9, 32–47. <https://doi.org/10.1007/s40429-021-00406-3>
- International Classification of Diseases (2018). *ICD-11 Revision*. <https://icd.who.int/dev11/1-m/en>
- Internet World Stats (2022). *Internet usage statistics*. <http://www.internetworldstats.com/stats.htm>
- Kaymak, E. H., Birgin, F. N., Tekeli, G, Küt, G. G., Akgün, H. H., Bakla, H., Öncel, H. S. ve Büyükuysal, M.Ç. (2021) Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinde çevrimiçi oyun bağımlılığının stres, anksiyete, depresyon ve başarı üzerine etkisi. *Med J West Black Sea*, 5(1), 33-43.
- Koç A. K. (2020). *Lise ve üniversite öğrencilerinde internet oyun bağımlılığı sıklığı ve etkili faktörler*. https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/363470/yokAcikBilim_10331637.pdf?sequence=-1&isAllowed=y
- Kwok, C., Leung, P., Poon, K., & Fung, X. (2021). The effects of internet gaming and social media use on physical activity, sleep, quality of life, and academic performance among university students in Hong Kong: A preliminary study. *Asian Journal of Social Health and Behavior*, 4(1), 36–44. https://doi.org/10.4103/shb.shb_81_20.
- Belit, Ş. (2020, Ekim) *Oyun Bağımlılığı Yetişkinleri de Buluyor*. Yeşilay <https://www.yesilay.org.tr/tr/makaleler/oyun-bagimliliği-yetiskinleri-de-buluyor>
- Özcan, B. (2019). *Pamukkale Üniversitesi Öğrencilerinde Uyku Kalitesi ve Akıllı Telefon Bağımlılığı ile İlişki*. Uzmanlık Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Halk Sağlığı Anabilim Dalı, Denizli.
- Pollak, C. P., Thorpy, M. J. ve Yager, J. (2010). *The encyclopedia of sleep and sleep disorders*. Infobase Publishers.
- Tahincioğlu, C. (2020). Çok oyunculu çevrimiçi video oyunu bağımlılığı olan genç yetişkinlerde bağımlılık şiddeti ile dissosiyatif belirtiler ve çocukluk çağı travmalarının ilişkisi. *Doktora Tezi, Doğu Üniversitesi, Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul*.
- Van Rooij, A. J. (2011). *Online video games addiction. Exploring a new phenomenon* (PhD Thesis). Rotterdam, The Netherlands: Erasmus University Rotterdam.
- Wang, J. L., Sheng, J. R. ve Wang, H. Z. (2019). The association between mobile game addiction and depression, social anxiety, and loneliness. *Front. Public Health*, 7, 247. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2019.00247>
- Wong, H. Y., Mo, H. Y., Potenza, M. N., Chan, M. N. M., Lau, W. M., Chui, T. K., et al. (2020). Relationships between severity of internet gaming disorder, severity of problematic social media use, sleep quality and psychological distress. *Int. J. Environ. Res. Publ. Health*, 17, 1879. doi: 10.3390/ijerph17061879

Özel Gereksinimli Bireyler ve Öğretmen Adaylarıyla Gerçekleştirilen Etkinliklere Yönelik Beklentiler

Şenay BAŞ
Trabzon Üniversitesi
senaybas@trabzon.edu.tr

Mahmude ÖZER
Trabzon Üniversitesi
mahmude_ozler21@trabzon.edu.tr.

Özet

Bu araştırma özel gereksinimli bireyler olarak zihinsel engelli ve otizm spektrum bozukluğuna sahip bir grup yetişkin bireyin üniversiteli akranları olan öğretmen adayları ile farklı etkinlikler aracılığıyla bir araya geldikleri kaynaşma ve etkileşim etkinliği kapsamında yürütülmüştür. Etkinlik Trabzon Üniversitesi ile Ortahisar İlçe Milli Eğitimi arasında imzalanan protokolle yürütülen proje kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu projede yetişkin grubu özel gereksinimli bireylerin resim, müzik, drama ve spor alanlarını deneyimlemeleri, akranları olan öğretmen adayları ile kaynaşmaları ve üniversite ortamında bulunmanın heyecanını yaşamaları amaçlanırken aynı zamanda öğretmen adaylarının da özel gereksinimi olan bireyleri tanımaları, meslek hayatları boyunca karşılaşacakları özel gereksinimi olan öğrenci konusunda deneyim kazanmaları amaçlanmıştır. Etkinlikler 2021-2022 bahar yarıyılında Trabzon Üniversitesi; Resim- İş Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ve Özel Eğitim Bölümünde eğitim gören gönüllü öğretmen adayları ve akademisyenlerin katılımıyla yürütülmüştür. Projede Trabzon Ortahisar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Halk Eğitim Merkezi bünyesinde eğitim gören 31 hafif düzey zihinsel yetersizliğe sahip ve 23 orta ağır otizm spektrum bozukluğuna sahip olan yetişkinler yer almıştır. Etkinlikler haftanın iki gününde toplamda 12 haftayı tamamlayacak şekilde planlanmıştır. Etkinliklere katılmaya gönüllü olan öğretmen adayları aldıkları kısa bir eğitimin ardından özel gereksinimli bireylerle etkinliklerde aktif olarak rehberlik etme, model olma ve birlikte yapma gibi roller almışlardır. Bu örnek etkinlik doğrultusunda araştırmada yetişkin grubu özel gereksinimli bireyler ve öğretmen adaylarıyla gerçekleşen kaynaşma etkinliklerine yönelik beklentilerin ortaya konması amaç edinilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçların bu tür etkinliklere zemin oluştururken mevcut etkinliklerin de gelişimine katkı sağlaması umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen eğitimi, Özel eğitim, Kaynaştırma/bütünleştirme, Güzel sanatlar eğitimi, Beden eğitimi ve spor.

English Abstract: Expectations For Activities Carried Out With Individuals With Special Needs And Pre-Service Teachers

Abstrat

This research was carried out within the scope of the socialization and interaction activity where a group of adult individuals with intellectual disability and autism spectrum disorder came together with pre-service teachers for different activities. The event was held within the scope of the protocol signed between Trabzon University and Ortahisar National Education. In this project, it was aimed for adults with special needs to experience painting, music, drama and sports, to mingle with teacher candidates and to experience the excitement of being in the university environment. In addition, it is aimed that pre-service teachers get to know individuals with special needs and gain experience about students with special needs that they will encounter throughout their professional lives. The activities were carried out in the spring semester of 2021-2022 with the participation of volunteer teacher candidates and academicians from the Department of Art Teaching, Music Teaching, Sports Teaching and Special Education at Trabzon University. In this project, 31 adults with mild mental retardation and 23 adults with moderate to severe autism spectrum disorder who were educated at Trabzon Ortahisar National Education Directorate Public Education Center took part. The activities are planned as two days a week for 12 weeks. After a short training, pre-service teachers took roles such as guiding individuals with special needs, being a model and doing together. In line with this exemplary activity, the aim of the research is to reveal the expectations for the integration activities with adults with special needs and teacher candidates. It is hoped that the results obtained from the research will contribute to the development of existing activities while laying the groundwork for such activities.

Keywords: Teacher education, Special education, Inclusion, Fine arts education, Physical education and sports.

Giriş

Toplumda sahip olduğu özellikler bakımından, akranlarının yararlandığı eğitim imkânlarına ulaşamayan bireyler bulunabilmektedir. Özel gereksinimi olan bireylerin de eğitimlerinin bireysel farklılıklarına uygun şekilde sürdürülmesi, üzerinde hassasiyetle durulan bir konudur. Özel gereksinimli bireyler, çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden, anlamlı farklılık gösteren bireylerdir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006). Özel gereksinimli bireylerin farklılığını kabul etmeyip, her bireye aynı eğitimin vererek başarının elde edileceğini düşünmek yanlış olacaktır. Bireyler; kişisel özellikler, bedensel özellikler, zihinsel özellikler gibi farklı özelliklere sahiplerdir ve bu özellikler her birey için farklıdır. Özel eğitim çoğunlukta farklı ve özel gereksinimli çocuklara sunulan, üstün özellikleri olanları yetenekleri doğrultusunda kapasitelerinin en üst düzeye çıkmasını sağlayan, yetersizliği engelle dönüştürmeyi önleyen, engelli bireyi kendine yeterli hale getirerek topluma kaynaşmasını ve bağımsız, üretici, bireyler olmasını destekleyecek becerilerle donatan eğitimidir (Ataman, 2011). Ülkemizde; görme yetersizliği, zihinsel yetersizlik, dil ve konuşma güçlüğü, işitme yetersizliği, otizm, ortopedik yetersizlik, duygusal uyum güçlüğü, birden fazla alanda yetersizlik, süreğen hastalık, sosyal uyum güçlüğü, özel öğrenme güçlüğü, hiperaktivite bozukluğu ve dikkat eksikliği ve özel yetenek tanısı olan bireyler özel eğitim kapsamında yer almaktadır (MEB, 2006). Özel gereksinim grubunda yer alan zihinsel engelli bireylerin özellikle yetişkin yaşlarda özel bakım gerektirmesi, kişinin kendisinin ve aile üyelerinin hayatına ekonomik, sosyal ve duygusal birçok açıdan etki edebilmektedir. Ancak bu bireylerin ve ailelerinin karşı karşıya kaldıkları yaşam mücadelelerini zorlayan diğer bir mesele de toplumun içinde yer alamamaları ya da engellenmeleridir. Bu durum zihinsel engelli bireyleri kendilerine güvenlerini zedeleyebilir var yaşam doyumlarını düşürebilir. Bu nedenle zihinsel engelli bireyleri kapalı kapılar ardına çıkarmak, ortak sosyal alanlardan faydalandırmak, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimlerini gerçekleştirmek, akranlarıyla etkileşimlerini sağlamak ve sosyal desteklerini sağlamak onların önemli gereksinimleri olarak öne çıkabilir. Yaklaşık %70' sine zihinsel yetersizliğin eşlik ettiği (Akçakın, 2007) otizm spektrum bozukluğuna (OSB) sahip bireylerin özellikle yeterli desteği göremeyen ve ağır düzeyde olanların davranış problemleri diğer insanların onlara karşı önyargılar beslemesine ve toplumun dışına itilmelerine sebep olmaktadır. Dolayısıyla özel gereksinimli bireylerin sosyal hayatları sınırlı olabilmektedir. Bu nedenden dolayı da ailelerinin bu bireyler için özel organizasyonlarla akranları ile bir araya gelme ve sosyal etkinliklerde yer alma gibi talepleri olabiliyor. Özellikle dünün çocuk bugünün yetişkin grubunda olan özel

gereksinimli bireyler için bu taleplerin daha önemli olduğunu düşünebiliriz. Çünkü yetişkin yaş grubundaki özel gereksinimli bireyleri ülkemizde geçmiş özel eğitim politikaları göz önünde tutulduğunda, özel eğitim fırsatlarına ya da akranlarıyla birlikte kaynaşma ortamlarında eğitim görme olanaklarına çeşitli nedenlerle ulaşamamış ya da faydalanamamış olmaları muhtemeldir. Bu nedenle ayrıca özel olarak desteğe ve gelişime ihtiyaç duyabilirler. Daha önce birçok kurum ve kuruluşta düzenlenen kaynaştırma etkinlikleri çoğunlukla, küçük yaş gruplarını içermektedir. Ülkemizde özel gereksinimli yetişkin bireyleri mesleki, teknik, sosyal ve kültürel alanda bilgi ve beceri sahibi yapmak, onları hayata kazandırmak, üretken bireyler haline getirmek amacıyla (MEB, 2018) halk eğitim merkezlerinde hayat boyu öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilmektedir. Halk eğitim merkezleri özel gereksinimli bireylere çeşitli fırsatlar sunmalarına rağmen buralarda sağlanan imkânlar sınırlı kalabilir ve farklı etkinliklere ihtiyaç duyulabilir. Hem zihinsel engelli bireylerin hem de OSB' na sahip bireylerin sosyal ortamlarda özellikle akranlarıyla bir araya gelmelerine olanak sağlayacak imkânların sağlanması ve sürecin sağlıklı yürütülmesi için farklı yöntem ve teknikler denenebilir. Bu anlamda tüm bireylerde olduğu gibi özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla birlikte spor ve sanat etkinliklerinde bulunmaları onların kişisel, sosyal ve beceri gelişimlerini sağladığı bilinmektedir (Şenel, 2009). Bu doğrultuda Trabzon Üniversitesi bünyesinde akranları olarak öğretmen adaylarının da katılımıyla yetişkin bireylere yönelik özgün uygulamalar ve içeriklerden oluşan bir program uygulanmıştır. Bu yolla yetişkin bireylerin toplumsal uyumlarını ve sosyal etkileşimlerini desteklemek hedeflenmiştir. Bu doğrultuda özellikle öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylerle etkileşimde bulunmaları hem kişisel hem de mesleki gelişim açısından önemli bir ihtiyaç olarak görülebilir. Çünkü farklı alanlardan öğretmen adayları ileriki meslek yaşantılarında sorumlu olacakları kaynaştırma/ bütünleştirme uygulamalarında farklı özelliklerde özel gereksinimli öğrencileri tanıma, onlarla iletişimde bulunma gibi öncelikli deneyimleri yaşama şansına sahip olamayabiliyorlar.

«Özel Gereksinimli Yetişkin Bireylerin Hayat Boyu Öğrenme Etkinlikleri» başlıklı proje, Trabzon Milli Eğitim Müdürlüğüne Ortahisar Halk Eğitim Merkezi ve Trabzon Üniversitesi iş birliğinin somut ve özgün örneklerinden birini teşkil etmektedir. Bu proje özel gereksinimi olan bireylerin yaşamlarını kolaylaştıracak becerileri kazanmalarını, akranları olan öğretmen adayları ile karşılıklı deneyim yaşamaları sağlanıp benzer projelere de örnek olması açısından önem arz etmektedir. Trabzon Üniversitesi bünyesinde gerçekleştirilen bu projede yetişkin grubu özel gereksinimli bireylerin resim müzik drama ve spor alanlarını deneyimlemeleri akranları olan öğretmen adayları ile kaynaşmaları ve üniversite ortamında

bulunmanın heyecanını yaşamalarının yanı sıra aynı zamanda öğretmen adaylarının da özel gereksinimi olan bireyleri tanımaları, mesleki deneyim kazanmaları amaçlanmaktadır. Bu tarz projelerde etkinlikler yapılırken katılımcıların farklı beklentileri olması muhtemeldir ve bu beklentilerin etkinliklerin niteliği açısından dikkate alınmalıdır. Çünkü etkinliklerde belirlenen amaçlarla çıktılarının örtüşmesini sağlaması insanların beklentilerinin dikkate alınmasına bağlıdır. Diğer bir deyişle amaçlarla beklentilerin uyumlu olması gerekmektedir. Bir uyumsuzluk olursa bu durumda etkinlikler amacına ulaşamaz ve herkes mutsuz ayrılır, hatta iyi ve güzel işler yapmak hedeflenirken olumsuz ve kötü sonuçlar ortaya çıkabilir. Dolayısıyla bu araştırmada özel gereksinimli bireyler ve öğretmen adaylarının katılımıyla üniversite ortamlarında gerçekleştirilen etkinliklere yönelik beklentilere ulaşmak amaçlanmıştır. Beklentiler araştırmaya değerdir çünkü kişiler beklentileriyle hem kendisinin hem de karşısındakinin davranışlarına yön verebilmektedir (Madran, 2018). Böylece varılması umulan sonuçların bu tür etkinliklere zemin oluşturması ve mevcut etkinliklerin de gelişimine katkı sağlaması umulmaktadır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Özel gereksinimli bireyler ve öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen etkinliklere yönelik beklentilerin belirlenmesi amacı ile gerçekleştirilen bu araştırmada mevcut koşulların doğasını anlamak ve katılımcı grupların eğilimlerini veya görüşlerini tanımlamak için tarama deseniyle yürütülecektir. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme gidilmiştir (Creswell, 2009). Ayrıca birden fazla veri kaynağının sağlanması uygun olarak katılımcılar üçgenleme prensibine göre belirlenmiştir (Patton, 2015). Dolayısıyla araştırmada 4 farklı katılımcı grubu belirlenmiştir. Projeye katılan tüm paydaşlara katılmaları için teklif götürülmüştür ve gönüllü olarak Trabzon Üniversitesinden 6 Akademisyen, 23 Halk Eğitim Merkezinde çalışan özel eğitim öğretmeni, 38 veli, dört farklı programda (resim, müzik, spor ve özel eğitim) eğitim gören 49 öğretmen adayı olmak üzere toplamda 116 kişi araştırmaya katılım sağlamıştır. Örneklem grubu ile ilgili bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Demografik Özellikler Frekans ve Yüzde Tablosu

		Veli	Öğretmen	Akademisyen	Öğretmen Adayı
Cinsiyet	Kadın	34 (89%)	21 (91%)	4 (67%)	36(74%)
	Erkek	4 (11%)	2 (9%)	2(33%)	13(27%)
Mezuniyet	İlkokul/Ortaokul	18 (47%)	-	-	-
	Lise	12 (32%)	2 (9%)	-	-
	Önlisans/ Lisans	6 (16%)	21 (91%)	-	-
	Lisansüstü	1 (3%)	-	-	-
Etkinlik Grubu	OSB	24 (63%)	17 (73%)	6(100%)	49(100%)
	Zihinsel Engel	14 (37%)	6 (26%)	6(100%)	49(100%)
Alan	Görsel Sanat Eğitimi	-	-	3(50%)	16(35%)
	Müzik	-	-	1(16%)	9(18%)
	BÖTE (Drama)	-	-	1(16%)	-
	Özel Eğitim	-	-	1(16%)	21(43%)
	Spor Bilimleri	-	-	-	3(6%)
Görev Alınan Atölyeler	Görsel Sanat Eğitimi	-	-	3(50%)	37(76%)
	Müzik Drama	-	-	3(50%)	30(61%)
	Spor Oyun	-	-	2(33%)	24(49%)
Ailede Özel Gereksinimli Birey	Var	-	2(9%)	1(17%)	5(10%)
	Yok	-	21(91%)	5(83%)	44(90%)
Toplam		38	23	6	49

Veri Toplama Araçları ve Uygulama

Öğretmen, öğretmen adayları, veli ve akademisyenlerin kaynaşma etkinliklerine yönelik beklentileri ile ilgili verileri elde etmek için yarı yapılandırılmış anket formu kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulardan oluşan “kişisel ilgi formu” ve “etkinlik ön görüş formu” şekline iki bölümden oluşmaktadır. Görüş anketi olan bu formların geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak için özel eğitim uzmanı, dil uzmanı ve ölçme değerlendirme uzmanlarından görüş alınarak sorular düzenlenmiştir. Anketler veli grubuna çıktı olarak basılı şekilde verilirken, akademisyen, öğretmen ve öğretmen adaylarına online olarak verilmiştir. Anketler her bir gruba özel tasarlanıp ayrı ayrı uygulanmıştır.

Analiz

Anket uygulanan katılımcılara yer aldıkları proje etkinliklerden beklentilerini ifade edebilecekleri şekilde görüşleri ayrıntılı olarak sorulmuştur. Anketteki açık uçlu sorulardan elde edilen nitel bulgular 3 araştırmacı tarafından ayrı ayrı betimsel analize tabi tutulmuştur. Ardından, üç araştırmacı bir araya gelerek verileri anlamlı ve mantıklı bir biçimde düzenlemişler ve frekans ve yüzde tabloları şeklinde sunmuşlardır.

Bulgular

Analizler sonucunda, katılımcı grupların özel gereksinimli bireyler ve öğretmen adaylarının katılımıyla üniversite ortamlarında gerçekleştirilen etkinliklere yönelik görüşlerinden; genel beklentiler, öğretmen adaylarına katkı sağlaması yönünde beklentiler ve etkinliklere yönelik kaygılar şeklinde üç ana temaya ulaşılmıştır. Bu tema başlıkları tablolar şeklinde aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2

Katılımcıların Etkinliklerden Beklentileri

		Veli	Öğretmen	Akademisyen	Öğretmen Adayı	T*
Özel Gereksinimli Bireylerin Gelişimine Yönelik Beklentiler	Özel bireylerin sosyalleşmesi	25(65%)	16(69%)	4(66%)	8(16%)	53
	Özel bireylerin kendilerini geliştirmesi	14(36%)	6(26%)	-	8(16%)	28
	Özel bireylerin yeteneklerini keşfetmesi ve geliştirmesi	12(31%)	8(34%)	-	3(6%)	23
	Özel bireylerin problemleri davranışlarının azalmasını	2(5%)	10(43%)	-	1(2%)	13
	Özel bireylerin sorumluluk alması	1(2%)	2(8%)	-	-	3
	Özel bireylerin güzel ve kaliteli zaman geçirmesi	9(23%)	10(43%)	2(33%)	2(4%)	23
	Özel bireylerin enerjilerini atması	1(2%)	1(4%)	-	-	2
	Özel bireylerin özgüveninin artması	4(10%)	4(17%)	-	2(4%)	10
	Özel bireylerin kendini ifade etmesi ve iletişim kurmasını	12(31%)	13(56%)	2(33%)	-	27
	Özel bireylerin öğrendiklerini uygulaması	1(2%)	8(34%)	-	-	9
	Özel bireylerin motivasyonunun artması	1(2%)	4(17%)	-	-	5
	Özel bireylerin yeni bilgi ve beceriler kazanması	-	17(73%)	5(83%)	11(22%)	33
	Özel bireylerin başarı duygusunu tatması	-	8(34%)	-	-	8
	Özel bireylere katkıda bulunmak	9(23%)	16(69%)	6(100%)	27(55%)	58
	Özel bireylerin dikkatlerinin artması	-	1(4%)	-	-	1
	Özel bireylerin hayal dünyasının zenginleşmesi	-	4(17%)	-	2(4%)	6

	Özel bireylerin sanatla rahatlamaları	3(7%)	-	2(33%)	-	5
Mesleki Gelişime Yönelik Beklentiler	Mesleki deneyimlerimi arttırmak	-	10(43%)	-	-	10
	Özel bireyleri farklı ortamlarda gözleme ve tanıma	-	11(47%)	1(16%)	1(2%)	13
	Özel bireylerle tanımak ve etkileşimde bulunmak	-	4(17%)	-	22(44%)	26
	Özel bireylerin eğitimiyle ilgili deneyim kazanmak	-	6(26%)	-	12(24%)	18
	Özel bireylerin eğitimiyle ilgili bilgi ve becerilerimi geliştirmek	13(34%)	-	-	9(18%)	22
	Öğretmen adaylarının özel bireylerle işbirliği yapması	4(10%)	1(4%)	-	-	5
Kişisel Gelişime Yönelik Beklentiler	Farkındalığımı arttırmak	-	-	-	2(4%)	2
	Karşılıklı kaynaşmak	-	-	-	12(24%)	12
	Keyifli zaman geçirmek	-	-	-	9(18%)	9
	Kendimi geliştirmek	-	-	-	13(26%)	13
*Toplam						

Katılımcıların bu tür etkinliklerden genel beklentileri; özel gereksinimli bireylerin gelişimlerine yönelik beklentiler, mesleki gelişime yönelik beklentiler ve kişisel gelişime yönelik beklentiler olmak üzere üç ayrı başlık altında toplanmıştır.

Özel gereksinim' li bireylerin gelişimine yönelik beklentileri incelediğimizde; 25 veli, 16 öğretmen, 4 akademisyen ve 8 öğretmen adayı “bireylerin sosyalleşmesine”, 14 veli, 6 öğretmen ve 8 öğretmen adayı “bireylerin kendilerini geliştirmesine”, 12 veli, 8 öğretmen ve 3 öğretmen adayı “bireylerin yeteneklerini keşfetmesi ve geliştirmesine”, 2 veli, 10 öğretmen, 1 öğretmen adayı “bireyin problemleri davranışlarının azalmasına”, 1 veli, 2 öğretmenin “bireylerin sorumluluk almasına”, 9 veli, 10 öğretmen, 2 akademisyen ve 2 öğretmen adayı “bireylerin

güzel ve kaliteli zaman geçirmesi”, 1 veli ve 1 öğretmenin “bireylerin enerjilerini atması”, 4 veli, 4 akademisyen, 2 öğretmen adayı “bireylerin özgüvenlerinin artması”, 12 veli, 13 öğretmen ve 2 akademisyen “bireylerin kendilerini ifade etmesi ve iletişim kurmasını”, 1 veli ve 8 öğretmen “bireylerin öğrendiklerini uygulaması”, 1 veli ve 4 öğretmen “bireylerin motivasyonlarının artması”, 17 öğretmen, 5 akademisyen, 11 öğretmen adayı “bireylerin yeni bilgi ve beceri kazanması”, 8 öğretmen “bireylerin başarı duygusunu tatması”, 9 veli, 16 öğretmen, 6 akademisyen ve 27 öğretmen adayı “bireylere katkıda bulunmak”, 1 öğretmen “bireylerin dikkatlerinin artması”, 4 öğretmen, 2 öğretmen adayı “bireylerin hayal dünyalarının zenginleşmesi”, 3 veli ve 2 akademisyen ise “bireylerin sanatla rahatlamaları” üzerine beklentileri olduğunu dile getirmişlerdir. Mesleki gelişime yönelik beklentiler incelendiğinde 10 öğretmen “mesleki deneyimlerimi artırmak”, 11 öğretmen, 1 akademisyen, 1 öğretmen adayı “bireyleri farklı ortamlarda gözlemlene ve tanıma”, 4 öğretmen ve 22 öğretmen adayı “bireyleri tanımak ve etkileşimde bulunmak”, 6 öğretmen ve 12 öğretmen adayı “bireylerin eğitimiyle ilgili deneyim kazanmak”, 13 veli, 9 öğretmen adayı “bireylerin eğitimi ile ilgili bilgi ve becerilerini geliştirmek”, 4 veli ve 1 öğretmen ise “öğretmen adaylarının özel bireyler ile iş birliği yapmaları” na yönelik beklentileri olduğunu belirtmişlerdir. Kişisel gelişime yönelik beklentiler incelendiğinde 2 öğretmen adayı “farkındalığımı artırmak”, 12 öğretmen adayı “karşılıklı kaynaşmak”, 9 öğretmen adayı “keyifli zaman geçirmek”, 13 öğretmen adayı ise “kendimi geliştirme” ye yönelik beklentileri olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 3*Katılımcıların Etkinliklerin Öğretmen Adaylarına Katkısına Yönelik Beklentileri*

	Veli	Öğretmen	Akademisyen	Öğretmen Adayı	T
Tecrübe-Deneyim kazanırlar	15(39)	16(69%)	6(100%)	34(69%)	71
Bilgi ve becerileri artar	5(13%)	7(30%)	6(100%)	4(8%)	22
Empatileri gelişir	4(10%)	1(4%)	1(16%)	-	6
Özverili ve sabırlı olmayı öğrenirler	-	2(8%)	-	-	2
Problem çözme becerileri artar	-	1(4%)	-	-	1
Farkındalıkları artar	-	1(4%)	-	1(2%)	2
Özel gereksinimli bireyleri tanırlar	-	-	-	5(10%)	5
İletişim becerileri gelişir	-	1(4%)	-	4(8%)	5

Katılımcıların bu etkinliğin öğretmen adaylarına katkı sağlamasına yönelik beklentiler sunmuşlardır. Bunlar incelendiğinde 15 veli, 16 öğretmen, 6 akademisyen, 34 öğretmen adayının “tecrübe - deneyim kazanırlar”, 5 veli, 7 öğretmen, 6 akademisyen, 4 öğretmen adayının “bilgi ve becerileri artar”, 4 veli, 1 öğretmen ve 1 akademisyen “empatileri gelişir”, 2 öğretmen “özverili ve sabırlı olmayı öğrenirler”, 1 öğretmen “problem çözme becerileri artar”, 1 öğretmen, 1 öğretmen adayı “farkındalıkları artar”, 5 öğretmen adayı “özel gereksinimli bireyleri tanırlar”, 1 öğretmen, 4 öğretmen adayı ise “iletişim becerileri gelişir” yönünde beklentileri olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 4*Katılımcıların Etkinliklere Yönelik Kaygıları*

		Veli	Öğretmen	Akademisyen	Öğretmen Adayı	T	
Kaygım yok		19(50%)	15(65%)	6(100%)	36(73%)	76	
Özel Bireylerle İlgili Kaygılar	Özel bireylerin başıboş bırakılmaları	-	-	-	1(2%)	1	
	Özel bireylerin saldırganlaşması	-	-	-	3(6%)	3	
	Özel bireyleri kontrol edememek	-	-	-	1(2%)	1	
	Özel bireylerin kendini ifade edememesi	-	-	-	1(2%)	1	
	Öğrencilerin becerilerinin keşfedilememesi	3(7%)	-	-	3(6%)	6	
	Özel bireyleri olumsuz etkilemek	-	-	-	3(6%)	3	
	Etkinliğin	Genel planlamadaki eksiklikler	-	1(4%)	-	1(2%)	2

Etkinliklerin sürelerinin uzun tutulması	-	3(13%)	-	3(6%)	6
Etkinliğin tamamlanmaması	1(2%)	-	-	1(2%)	2
İletişim eksiliği oluşması	-	1(4%)	-	2(4%)	3
Öğretmen adaylarıyla ilgili kaygılar	Öğretmen adaylarının olumsuz yaklaşımı	4(10%)	-	4(8%)	8
	Öğretmen adaylarının zorluklardan kaçınması	1(2%)	-	1(2%)	2
	Bilgi ve becerilerimin yeterli olmaması	-	-	1(2%)	1

Katılımcıların bu etkinliğe yönelik kaygılarının neler olduğunun sorulduğu bu soruya verilen cevaplar; özel bireylere yönelik kaygılar, etkinliklerin organizasyonuna yönelik kaygılar ve öğretmen adaylarına yönelik kaygılar olmak üzere üç başlık altında toplanmışlardır. 19 veli, 15 öğretmen, 6 akademisyen ve 36 öğretmen adayı etkinliklerle ilgili kaygılarının olmadığını belirtmişlerdir. Özel gereksinimli bireylere yönelik kaygıları incelediğimizde 1 öğretmen adayı “bireylerin başıboş bırakılmaları”, 3 öğretmen adayı “bireylerin saldırganlaşması”, 1 öğretmen adayı “özel bireyleri kontrol edememek”, 1 öğretmen adayı “bireylerin kendini ifade edememesi”, 3 veli ve 3 öğretmen adayı “öğrencilerin becerilerinin keşfedilememesi” ve 3 öğretmen adayı ise “özel bireyleri olumsuz etkilemek” ile ilgili kaygıları olduğunu dile getirmişlerdir. Etkinliklerin organizasyonuna yönelik kaygıları incelediğimizde 1 öğretmen, 1 öğretmen adayı “genel plânlamadaki eksiklikler”, 3 öğretmen, 3 öğretmen adayı “etkinliklerin sürelerinin uzun tutulması”, 1 veli, 1 öğretmen adayı “etkinliğin tamamlanmaması”, 1 öğretmen, 2 öğretmen adayı ise “iletişim eksikliği oluşması”, yönündeki kaygılarını dile getirmişlerdir. Öğretmen adaylarına yönelik kaygılar incelendiğinde 4 veli, 4 öğretmen adayı “adayların bireylere olumsuz yaklaşımı olması”, 1 veli, 1 öğretmen adayı “adayların

zorluklardan kaçınması” ve 1 öğretmen adayı da “bilgi ve becerilerimin yeterli olmaması” yönünde kaygılarının olduğunu belirtmişlerdir.

Tartışma

Bu araştırma yetişkin grubu özel gereksinimli bireylerle öğretmen adaylarının katılımıyla gerçekleştirilen etkinliklerde bir örnek uygulama üzerinden karşılıklı beklentilerin neler olabileceğini ve uyumunu ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda önemli olarak katılımcı özel gereksinimli birey ebeveynleri ve onlara eşlik eden halk eğitimde görevli özel eğitim sertifikalı öğretmenlerin büyük çoğunlukta etkinliklerde özel gereksinimli bireylerin sosyalleşmesi ve kendine güvenlerinin gelişmesini beklediklerine ulaşılmıştır. Alan yazındaki bir araştırmaya göre de (Çifci- Tekinarslan, Sivrikaya, Keskin, Özlü ve Uçar - Rasmussen, 2018) kaynaştırma eğitimi alan çocukların ebeveynlerinin öncelikli beklentilerinin sosyal etkileşim olduğu şeklindedir. Öyle ki kaynaştırma/bütünleştirme etkinliğinin amacı özel gereksinimli öğrencilerin, özel gereksinimi olmayan akranlarıyla aynı ortamda etkileşime girerek sosyal becerilerinin geliştirilmesi ve sosyal kabullerinin artırılmasıdır (ERG, 2011). Diğer taraftan öğretmen adayları ve akademisyenler sahip oldukları rol ve sorumluluklarından ötürü sürecin eğitsel yönüne yoğunlaşmakta ve bireylerin etkinliklere dayalı beceriler geliştirmesini beklemektedirler. Özel gereksinimli bireylerin yaşamlarını bağımsız bir şekilde sürdürmeleri için gereken önemli beceriler nitelikli ve yoğun bir eğitimle kazandırılabilir (Ergül, Baydık ve Demir, 2013). Karşılıklı olarak farklı beklentilerin öne çıkması süreçte bir takım problemlerin doğmasına ya da sürecin etkisini kaybetmesine sebep olabilir. Çünkü beklentiler kişilerarası davranışlarda, öğrenme, motivasyon, karar verme ve sosyal etkileşim açısından önemli olabilmektedir (Ramachandran, 2012).

Ayrıca öğretmen adaylarının süreçte özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalık kazanma ve eğitimlerine yönelik deneyim kazanma şeklindeki beklentileri diğer tüm katılımcılar tarafından olumlu karşılanmakta hatta bir fırsat olarak değerlendirilmektedir. Öğretmen adaylarının gönüllü olarak katıldıkları bu etkinliklerin sonunda bu beklentilerinin karşılığında mesleki eğitimlerine katkı sağlamış olabilmektedirler (Yöneten-Balaban ve Çoban-İnce, 2015). Öğretmen adaylarının bu tür etkinliklerle uygulamaya dayalı deneyim edinmeleri eğitim fakültelerinde aldıkları eğitimin desteklenmesi açısından da ayrıca önem arz etmektedir. Çünkü eğitim fakültelerinde verilen öğretmen eğitimi programının uygulama deneyimi geliştirilmesi açısından yetersiz kalabildiği bilinmektedir (MEB, 2018c). Sonuç olarak özel gereksinimli bireylerle bu türden etkinliklere farklı branştan öğretmen adaylarının katılımı

onlara çalışacakları alanı tanıyabilme hem de kendilerini mesleki açıdan geliştirme fırsatı sunabilmektedir (Melekoğlu ve Balıkçı, 2020; Öztürk, Şahin ve Vuran, 2022).

Bu tür etkinliklerde veli kaygılarının diğer gruplara göre daha fazla olduğu görülmektedir. Alan yazı incelendiğinde de özellikle zihinsel engel grubu çocuklara sahip ailelerin yaşadıkları güçlükler onlarda bu türden kaygıların oluşmasına sebep olabilmektedir (Sivrikaya ve Tekinarslan, 2013; Kaytez, Durualp ve Kadan, 2015; Kot, Sönmez ve Eratay, 2018). Bu anlamda ebeveynlerin haklı hassasiyeti bir yana özel gereksinimli bireyler için düzenlenen etkinliklerin özellikle onlar için güven oluşturmaları gerekmektedir.

Sonuç

Bu çalışma yetişkin grubu özel gereksinimli bireyler olarak zihinsel engelli ve otizm spektrum bozukluğuna sahip bir grup yetişkin bireyin üniversiteli akranları olan öğretmen adayları ile sanat ve spor gibi farklı etkinlikler aracılığıyla bir araya geldikleri kaynaşma ve etkileşim örneği kapsamında yürütülmüştür. Araştırmada örnek etkinliğin katılımcılardan oluşan örneklem grubunun bu tür etkinliklerden beklentileri ve beklentilerin uyumu araştırma bulgularının tartışılması neticesinde ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda katılımcılar bu tür etkinliklerden öncelikle olarak özel gereksinimli bireylerin gelişimine yönelik, mesleki gelişimlerine yönelik ve kişisel gelişimlerine yönelik beklentiler içinde olduklarına ulaşılmıştır. Ayrıca etkinliğe katılan aile ve özel gereksinimli yetişkin bireylerin halk eğitimde sorumluluklarında oldukları özel eğitim sertifikalı öğretmenlerin beklentileri ağırlıkta bu bireylerin sosyalleşmesi iken akademisyen ve öğretmen adaylarının beklentilerinin ağırlıkta eğitsel katkı sağlama yönünde olduğudur. Bu tür etkinliklerde hem öğretmen adayları hem de halk eğitim çalışanı özel eğitimden görevli öğretmenler mesleki gelişimlerine de katkı sağlaması yönünde beklenti içindedirler. Bu katkıların başında da öğretmen adaylarının uygulamaya dayalı bilgi ve tecrübe edinmeleri yönünde bir ihtiyaç olduğudur. Tüm önlemlere rağmen bu tür etkinliklerde velilerin özellikle öğretmen adaylarına yönelik kaygılar taşımaktadır.

Öneriler

Bu araştırmada da ortaya konan etkinlerde özel gereksinimli bireylere yönelik beklentiler gözetilmeli ve ihtiyaçları doğrultusunda hareket edilmeye dikkat edilmelidir. Üniversitelerde yapılan bu tarz etkinliklerde beklentilerin göz önünde bulundurulması ile sürecin daha verimli geçmesi sağlanabilir. Ayrıca bu tarz etkinliklerin öğretmen adaylarının deneyim kazanmalarına

ve gelişmelerine faydası olduğu gözlemlenmiş, bundan dolayı benzer etkinliklerin artırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akçakın, M. (2007). Otistik bozukluk. AS. Aysev, YI. Taner. *Çocuk ve ergen ruh sağlığı ve hastalıkları*, 277-290.
- Ataman, A. (2011). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Gündüz eğitim ve yayıncılık.
- MEB (2006). Millî Eğitim Bakanlığı Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 31(2006), 26184.
- MEB (2018a). *Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği*
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24507&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- MEB (2018c). *Millî Eğitim Bakanlığı, Mutlu çocuklar güçlü Türkiye: 2023 Eğitim Vizyonu*.
<http://2023vizyonu.meb.gov.tr>
- Balaban, A. Y. ve İnce, İ. Ç. (2015). Gençlerin sivil toplum kuruluşlarındaki gönüllülük faaliyetleri ve gönüllülük algısı: Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV) Örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 30(2), 149-169.
- Creswell, J. W. (2009). Mapping the field of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 3(2), 95-108.
- Ergül, C., Baydık, B. ve Demir, Ş. (2013). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 499-522.
- Girişimi, E. R. (2011). *Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu*. Erişim adresi:http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/Turkiyede_Kaynastirma_Butunlestirme_Yoluyla_Egitimin_Durumu.pdf.
- Kaytez, N., Durualp, E. ve Kadan, G. (2015). Engelli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin ve stres düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 197-214.
- Madran, H. A. D. ve Andaç, H. (2012). Temel beklenti etkisi: Kendini gerçekleştiren kehanet. *İçinde: K. Çayır & MA Ceyhan (Ed.), Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar*, 29-40.
- Mehtap, K. O. T., Sönmez, S. ve Eratay, E. (2018). Özel gereksinimli bireylere sahip ailelerin yaşadıkları zorluklar. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (37), 85-96.
- Melekoğlu, M. A. ve Balıkçı, Ö. S. (2020). Özel eğitim bölümü öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylerle etkileşim projesine ilişkin görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29(1), 136-148.

- Öztürk, H., Şahin, V. ve Vuran, S. (2022). Özel gereksinimli çocuklarla ilk karşılaşma ve özel eğitim öğretmen adaylarının eğitimlik deneyimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1-18.
- Patton, M. Q. (2015). Variety of qualitative inquiry frameworks: paradigmatic, philosophical, and theoretical orientations. *Qualitative research and evaluation methods. 4th ed. Thousand Oaks (CA): SAGE Publications, 109.*
- Ramachandran, V. S. (2012). *Encyclopedia of human behavior*. Academic Press.
- Sivrikaya, T. ve Tekinarslan, İ. Ç. (2013). Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerde stres, sosyal destek ve aile yükü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(02), 17-31.
- Şenel, H. G. (2009). Otizmli bireylerle akranlarının spor ve sanat etkinlikleri aracılığıyla etkileşimde buldukları iki örnek uygulama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(02), 65-74.
- Tekinarslan, İ. Ç., Sivrikaya, T., Keskin, N. K., Özlü, Ö., ve Rasmussen, M. U. (2018). Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin ebeveynlerinin gereksinimlerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 17(1), 82-101.

Ekler

Trabzon Üniversitesi ile Ortahisar İlçe Milli Eğitiminin ortaklaşa düzenlediği «Özel Gerekli Yetişkin Bireylerin Hayat Boyu Öğrenme Etkinlikleri» başlıklı proje sürecinden görüntüler aşağıda sunulmuştur.

Görsel Sanatlar Etkinlikleri

Spor Bilimleri Etkinlikleri



Müzik- Drama Etkinlikleri



Otizimli Bireylerde Fiziksel Aktivitelerin Öğrencinin Sosyal Becerilerine Etkisinin Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi

Doç. Dr. Şerife Şenay İLİK

Necmettin Erbakan Üniversitesi

senayilik@gmail.com

Özet

Otizm spektrum bozukluğuna sahip olan çocukların sosyal becerileri tipik gelişim gösteren akranlarından belirgin derecede farklılık göstermektedir. Otizm spektrum bozukluğuna sahip olan çocukların bu özellikleri sosyal uyumlarında bozulma ve davranış problemlerini beraberinde getirmektedir. Buna bağlı olarak bu araştırmanın amacı otizm spektrum bozukluğuna sahip olan çocuklara fiziksel aktivite gerektiren derslerin sosyal becerilerinin gelişimi ile ilişkisinin araştırılmasıdır.

Bu amaç doğrultusunda otizm spektrum bozukluğuna sahip olan çocukların üzerinde etkisini öğretmen görüşlerine göre incelenmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya toplam 15 öğretmen katılmıştır. Araştırma grubunun belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre; fiziksel aktivite gerektiren etkinliklerinin otizm spektrum bozukluğuna sahip olan çocukların sosyal beceri ediniminde ve bu edimleri geliştirmesi üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir. Ayrıca fiziksel aktivite gerektiren etkinliklerin, otizm spektrum bozukluğuna sahip olan çocukların sosyal becerilerinin olumlu yönde geliştirdiği, özgüveni arttırdığı, akranlarıyla etkileşime girmeye, iletişim kurmaya, sosyal uyum sağlamaya, toplumsal kabul görmeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Sonuç olarak fiziksel aktivite gerektiren derslerinin otizm spektrum bozukluğuna sahip olan çocukların bazı fiziksel özelliklerini geliştirmesi ile birlikte problem davranışlarında azalma olabileceği ve işbirlikçi davranışlarının gelişebileceği düşünülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Otizm, Sosyal beceri, Fiziksel aktivite, Beden eğitimi öğretmeni

Abstract

The social skills of children with autism spectrum disorder differ markedly from their typically developing peers. These features of children with autism spectrum disorder cause deterioration in social adaptation and behavioral problems. For this purpose, it is to examine the effect on children with autism spectrum disorder according to teacher opinions. In the research, descriptive survey model, one of the qualitative research methods, was used. A total of 15 teachers participated in the research. Purposeful sampling method, one of the non-random sampling methods, was used to determine the research group.

According to the research findings; It is thought that activities that require physical activity have an effect on the acquisition of social skills and the development of these actions in children with autism spectrum disorder. In addition, it is thought that activities that require physical activity will positively improve the social skills of children with autism spectrum disorder, increase their self-confidence, and contribute to interacting with their peers, communicating, providing social adaptation, and social acceptance.

As a result, it was thought that with the development of some physical characteristics of children with autism spectrum disorder, problem behaviors may decrease and their cooperative behaviors may develop.

Keywords: Autism, Social skills, Physical activity, Physical education teacher

Giriş

Belirtilerini yaşamın ilk üç yılında gösteren otizm spektrum bozukluğu (OSB), hem nörolojik hem de gelişimsel bir bozukluktur. Günümüzde hala sebepleri bilinmeyen OSB çevresel ve genetik birçok faktörün bir kombinasyonu olarak düşünülmektedir. 2006 yılında 1/150 görülürken her geçen gün görülme sıklığının arttığı OSB günümüzde 1/64 olduğu düşünülmektedir. Erkek çocuklarında kızlara oranla 4-5 kat daha fazla görüldüğü bilinmektedir (Meb, 2016; Er-Sabuncuoğlu ve ark., 2016). OSB'li bireylerde iki temel alanda

yetersizlikler gözlenmektedir bunlardan biri sosyal iletişim ve etkileşim yetersizliği diğeri tekrarlayan ve yineleyen davranış örüntüleri ve sınırlı ilgileridir. (Odabaş,2016; Korkmaz, 2010).

Toplumda herhangi bir engeli olmayan bireylerinde toplumsal ve sosyal problemlerinin olduğu ve bu problemlerin bireyin yaşamını olumsuz yönde etkilediği bilinmektedir (Yavuzer, 2002). Tipik gelişim gösteren bireylerde görülen bu sorunlar OSB'li olan çocuklar için daha karmaşıktır ve onların sosyal iletişim gelişimlerinin yaşitlarına oranla çok geride kalmasına ve toplum içerisinde sosyal davranışları göstermekte zorlanmalarına neden olmaktadır. Bireyin sosyal problemlerinin üstesinden gelebilmesi için öncelikle taklit becerileri, talimat alma, yeni bir duruma tepki verme, anlaşılır ve karşılıklı sürdürülebilir konuşma, oyun oynama, arkadaşlık ilişkileri kurma sürdürme, sosyal olaylarda duyarlılık, bağımsız yaşam becerilerini sürdürebilmeleri OSB'li çocuklar için önem arz eden ve kazandırılması gereken becerilerdir (Bozkurt, 2016).

OSB' li olan bireyler, tipik gelişim gösteren bireylerle karşılaştırıldığında; koşma hızı, denge, yürüme, çeviklik, eklem esnekliği, herhangi bir etkiye verilen tepki hızı, görsel motor koordinasyonu gibi bedensel davranışlarda daha düşük skorlar aldığı vurgulanmaktadır. Ayrıca OSB' li çocukların motor hareketi algılama, başlatma ve devam ettirme sürecinde düşük hız ve ritme sahip oldukları belirlenmiştir. Alanyazın incelenmesinde OSB'li bireylerin mevcut durumlarından dolayı fiziksel aktiviteye ihtiyaçları vardır ve fiziksel aktivite OSB'li bireylerin sosyal, davranışsal, bilişsel davranışları üzerinde oldukça etkili olduğu vurgulanmıştır. OSB'li bireylerin fiziksel aktiviteye katılımları ilgili alanda yapılan çalışmalara bakıldığında, fiziksel aktivitenin sosyal açıdan pek çok faydasının olduğu, ancak OSB'li bireylerin mevcut yetersizlikler ve bu yetersizliklerin yarattığı problemler dolayısıyla katılımlarının gerçekleşemediği ya da sıkıntılar yaşadıkları görülmektedir (Gürkan ve Koçak, 2020; Sarol ve ark., 2020).

Eichstaedt and Lavay (1992)'in yaptıkları çalışmada; OSB'li çocuklara uygun hazırlanacak eğitim çalışmalarının temel hareketler ve egzersiz çalışmalarını içermesi gerektiğinin önemini vurgulamıştır. Fiziksel kabiliyetin artırılması, bireyin kendi bedenini algılaması ve çevrsindeki dünyayı anlamlandırması yönüyle önemli görülmektedir. Ayrıca OSB li bireylerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, kendini ifade etme becerilerinin artırdığı düşünülmektedir. Fiziksel aktivite çalışmalarının dikkat etme, dikkati odaklama gibi temel yetenekleri geliştirmek için de kullanılabilceği vurgulanmıştır. Dolayısıyla temel becerilerinde gelişim elde edilen bireyin duygusal ve sosyal kazançlar sağladığı belirlenmiştir.

Fiziksel aktivite becerilerinin gelişimi çocuğun daha karmaşık davranışları öğrenmesi için zemin oluşturacağı düşünülmektedir (Sansi, Nalbant, & Ozer, 2021).

Fiziksel aktivitenin gerçekleştirildiği sosyal ortam içerisinde OSB'li bireylerin sergiledikleri tekrarlayan ve agresif davranışlar, öfke ve nöbet durumları, motor becerilerdeki yetersizlikler ve duygudurum bozuklukları (Farmer ve Aman, 2011) gibi durumlar da bireylerin sosyal ortamlardan dışlanmalarına ve bu ortamlara dahil edilmemelerine sebep olmaktadır (Gürkan ve Koçak, 2020).

Alanyazında yer alan bilgilerden yola çıkarak özel eğitim gören OSB'li bireylerde, fiziksel aktivite derslerinin bu bireylerin sosyal davranışları üzerinde ne gibi bir etkisinin olduğunun öğretmen görüşlerine göre araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır.

1. OSB' li öğrencilerin tercih ettikleri sportif etkinlikler nelerdir?
2. OSB' li öğrencilerin sportif etkinliklerin uygun olmayan davranışlar üzerinde etkisinin ne olduğunu düşünüyorsunuz?
3. Sportif etkinliklerin OSB'li öğrencinin grup arkadaşlarıyla etkileşime girmesi üzerindeki etkisi nedir?
4. Sportif etkinliklere başladıktan sonra geçen sürede gözlemlenen değişiklikler nelerdir?
5. Sportif etkinliklerin sosyal davranışlar üzerindeki etkisi nedir?
6. Sportif etkinlikler OSB'li öğrenciye sosyal sorumluluk duygusu kazandırmadaki rolü nedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada OSB bireylerde fiziksel aktivite gerektiren derslerin sosyal becerileri üzerinde etkisini belirlemek üzere öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2003) göre, betimsel tarama bir durum ile ilgili bireylerin bakış açılarından görebilmeye ve bu bakış açılarını oluşturan sosyal yapıyı ortaya koymaya imkân tanımaktadır.

Örneklem

Araştırmaya toplam 15 öğretmen katılmıştır. Araştırma grubunun belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme yöntemi, derinlemesine araştırma imkanı sunan araştırmanın gidişatına göre zengin durumlar bulunmasını sağlayan örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk,2014).

Tablo 1*Öğretmenlerin Demografik Bilgileri*

		Frekans	%
Cinsiyet	Kadın	5	33,3
	Erkek	10	66,6
Yaş	25-30	11	73,3
	31-35	1	6,6
	36-40	2	13,3
	41-45	1	6,6
Mezun Olunan Bölüm	Beden Eğitimi Öğrt.	13	86,6
	Sınıf Öğrt.	2	13,3
Meslekte Çalışma Süresi	21-25	10	66,6
	11-20	3	20
	6-10	1	6,6
	1-5	1	6,6

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 66.6 sı erkek öğretmen % 33.3 kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin % 73'ü 25-30 yaş aralığındadır. Öğretmenlerin büyük bir bölümü%86 beden eğitim öğretmenidir. Öğretmenlerin büyük bir bölümü mesleklerinde 21-25 yılında çalışmaktadır. Öğretmenlerin tamamı özel eğitim okullarında çalışmaktadır.

Bulgular**Tablo 2***OSB'i Öğrencilerin Tercih Ettikleri Sportif Etkinlikler*

	Frekans	%
Bireysel sportif etkinlikler (yürüyüş, koşu, yüzme vb.)	8	53,3
Grupla yapılan sportif etkinlikler(futbol, basketbol, masa tenisi vb.)	5	33,3
Karmaşık olmayan, fazla kural gerektirmeyen aktiviteler (basit fiziksel oyunlar)	2	13,3
Toplam	15	100

Katılımcıların vermiş olduğu cevaplardan hareketle OSB' li öğrencilerin tercih ettiği sportif etkinliklerin en fazla iki farklı grup altında toplandığı görülmektedir. Araştırmaya göre OSB' li öğrencilerin 8'i(%53,3) bireysel olarak yapılan etkinlikleri tercih ederken, 5'i(%33,3) topla oynanan takım oyunlarını tercih ettikleri görülmüyor. Bunun yanında öğretmenlerin 2'si(%13,3) OSB' li öğrencilerin karmaşık olmayan, fazla kural gerektirmeyen oyunları tercih ettiklerini ifade etmektedirler. Aşağıda bu durumu anlatan öğretmen görüşüne yer verilmiştir.

“Daha çok oyuna dayalı bireysel sporlardan hoşlanır. Zamanla grupsal oyunlara da yönelir. Bunun nedeninin iletişim kurmanın biraz zaman almasının olduğunu düşünüyorum(Ö2).”

Tablo 3

Sportif Etkinliklerin Uygun Olmayan Davranışlar Üzerinde Etkisi

	Frekans	%
Öfke nöbetlerini azaltarak öfke kontrolü sağlamaları üzerinde etkilidir.	5	33,3
Hırçın ve agresif davranışlarda azalma görülür.	4	26,6
Rahatlama sağlayarak saldırganlığın önüne geçer.	4	26,6
Nispeten etkisi vardır.	2	13,3
Toplam	15	100

Araştırmaya göre sportif etkinliklerin OSB' li öğrencilerde görülen öfke nöbetini azaltarak öfke kontrolü sağladığını diyen katılımcıların oranı %33, rahatlama sağlayarak saldırganlığın önüne geçer %26.6 hırçın ve agresif davranışlarında azalma görüldüğünü söyleyenlerin oranı ise %26.6 olduğu görülmüyor. Bazı öğretmenler ise tam etkisinin ne konuda olduğunu belirleyememiş olup nispeten etkilidir ifadesini kullanmıştır. Aşağıda bu durumu anlatan öğretmen görüşüne yer verilmiştir.

“Sportif etkinliklerin etkisini olumlu anlamda gördük. Özellikle öfke patlaması yaşayan öğrencilerde etkili oldu(Ö1).”

“Evet var. Agresif tavırlarında azalma gözlemliyorum.”

Tablo 4*Sportif Etkinliklerin OSB' Li Öğrencinin Grup Arkadaşlarıyla Etkileşime Girmesi Üzerindeki Etkisi*

	Frekans	%
Birbirleriyle anlaşma ve paylaşma duygularını artırır.	5	33,3
Birlikte çalışmaya istek uyandırır, liderlik duygusunu geliştirir.	4	26,6
Gruba ait hissettirir.	4	26,6
Etkileşime girmede nispeten etkilidir.	2	13,3
Toplam	15	100

Araştırmaya katılan katılımcıların 5'i(%33,3) sportif etkinliklerin OSB' li öğrencilerin grupla etkileşime girerek birbirleriye anlaşma ve paylaşma duygularını arttırdığını söylerken; birlikte çalışmaya istek uyandırır, liderlik duygusunu geliştirir diyenlerin sayısının 4 (%26,6) olduğunu görüyoruz. Katılımcıların 4'ü(%26,6) ise sportif etkinliklerin OSB' li öğrencileri gruba ait hissettirdiğini söylemektedir. Etkileşime girmede nispeten etkilidir diyen katılımcıların sayısı ise 2 (%13,3)'dir. Aşağıda bu durumu anlatan öğretmen görüşüne yer verilmiştir.

“Grupla etkileşim kurmaya, birlikte çalışmaya istek uyandırdığını görüyorum. Gruba ait olma davranışı takım sporlarında zamanla geliştiği farkediliyor. Bu nedenle çocuğu başlangıçta bireysel oyunları oynamasına izin versemde bir süre sonra grup oyunlarını cazip hale getiriyorum(Ö11).”

Tablo 5*Sportif Etkinliklere Başlandıktan Sonra Geçen Sürede Gözlemlenen Değişiklikler*

	Frekans	%
Olumsuz tutum ve davranışlarda azalma.	7	46,6
İletişim becerilerinde gelişme, sosyalleşme ve etkileşime girme.	4	26,6
Sorumluluk alma	2	13,3
Yönergelere uyma, dikkatini toplama.	2	13,3
Toplam	15	100

Sportif etkinliklere başlandıktan sonra geçen sürede olumsuz tutum ve davranışlarda azalma olduğunu söyleyen katılımcı 7(%46,6), iletişim becerilerinde gelişme, sosyalleşir ve etkileşime girer diyenlerin 4(%26,6) olduğunu görüyoruz. Sorumluluk alarak yönergelere uyduğunu ve

dikkatini topladığını diyenlerin oranı ise %26,6'dır. Aşağıda bu durumu anlatan öğretmen görüşüne yer verilmiştir.

“Arkadaşlarla etkileşime geçmeye başladı. Kendini kontrol etme ve farklı uyaranlara da tepkide bulunmaya başladığını gördüm(Ö8).”

Tablo 6

Sportif Etkinliklerin Sosyal Davranışlar Üzerindeki Etkisi

	Frekans	%
Grupla etkileşime girer, işbirliği yapar	6	40
Kendisini ifade eder, anlaşma ve uzlaşma yoluna gider	4	26,6
Ortama uyum sağlar	3	20
Bireysel farklılıklardan ötürü öğrenciden öğrenciye farklılık gösterir	2	13,3
Toplam	15	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sportif etkinliklerin OSB' li öğrencinin grupla etkileşime girerek işbirliği yapmaya etkisi olduğunu söyleyenlerin (%40), kendisini ifade ederek anlaşma ve uzlaşma yoluna gider diyenler (%26,6) olduğunu görüyoruz. 'Ortama uyum sağlar diyenler ise (%20), bireysel farklılıklardan dolayı bu durumun öğrenciden öğrenciye değişkenlik gösterdiğini söyleyenlerin oranı ise %13,3'tür. Aşağıda bu durumu anlatan öğretmen görüşüne yer verilmiştir.

“Kendisini ifade etme, anlaşma ve uzlaşma alanında olumlu etkisi olduğunu gözlemliyorum. Bunu da şöyle düşünüyorum çocuk oyun oynamayı sevdiği için zamanla oyuna devam etmenin arkadaşları ile iyi anlaşma olduğunu fark ediyor ve çok gelişmiş bir uzlaşma olmasa da topu oynamasına almasına izin verme gibi basit uzlaşma hareketlerini yapıyor(Ö7).”

Tablo 7

Sportif Etkinlikler OSB' Li Öğrenciye Sosyal Sorumluluk Duygusu Kazandırmadaki Rolü

	Frekans	%
Sorumluluk duygusu kazandırır.	5	33,3
Görev bilinci artırır.	5	33,3
Yaptığı işi bitirme isteği uyandırır.	3	20
Bariz düzeyde etkili olduğu gözlemlenir.	2	13,3
Toplam	15	100

Sportif etkinliklerin OSB' li i öğrenciye sorumluluk duygusu kazandırdığını söyleyen öğretmenler (%33,3), görev ve sorumluluk bilinci aşılarda (%33,3), yaptığı işi bitirme isteği uyandırır (%20) ifadelerini kullanmışlardır. Bariz düzeyde etkili olduğunu söyleyenlerin sayısı 2 (%13,3)'dir.

“Grupla etkileşimi, paylaşımcılık ve etkinliklerde görev verilmesi sorumluluk duygusunu kazanmada olumlu etkisini gözlemledim. Örnek verecek olursam belli bir süre geçtikten sonra spor eşyalarına spor salonuna zarar gelmesini istemiyor ve zarar vermiyor.(Ö13)”

Tartışma

Bu araştırmada Özel eğitim gören OSB' li çocuklarda, fiziksel aktivite gerektiren derslerinin OSB' li çocuğun sosyal becerileri üzerinde ne gibi bir etkisinin olduğunun araştırılması amaçlanmıştır.

Araştırma da OSB' li çocukların tercih ettikleri spor dalları araştırılmış olup otizmlili bireylerin tercih ettiği spor dallarının çoğunlukla bireysel sporlar olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç alanyazında da benzer olduğu görülmektedir (Westendorp, Houwen, Hartman ve Visscher, 2011). Bu durumun OSB' li öğrencilerin sosyalleşmede yaşadığı sorunların spor dallarının tercih edilmesi sürecine de etki ettiği düşünülebilir.

Araştırmanın diğer bir bulgusu olan sporun uygun olmayan davranışı üzerine etkisine bakılmış olup öğretmenlerin büyük bir bölümünün öfke nöbetlerinde olumlu yönde bir gelişme olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca agresif davranışlarında saldırgan davranışlarında azalma olduğunu belirtirken etkisi olmadığını söyleyen öğretmene rastlanmamıştır. İnce, (2017) OSB'li aileler ile yapmış olduğu çalışmada sporun etkilerini araştırmış olup sonuçların bizim çalışmamız ile benzer sonuçlarının olduğu görülmüştür. Ailelerin çocukların davranışlarına iletişimine ve sosyalleşmesine olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir. Başka bir çalışmada da sporun agresiflik, inatçılık, kıskançlık, inatçılık sürekli emirlere karşı gelme, yalan söyleme, hırsızlık, akranları ile anlaşamama, sorumsuzluk, yönergelere uymama cezadan etkilenmeme ve uslanmama, kavgacı ve saldırgan olma, kırıcı ve zararlı olma, sorumsuzluk (Yarımkaya, İlhan, & Karasu, 2017).

McKenney ve Dattilo (2001) davranış bozukluğu, anti sosyal davranışlar ile spor arasındaki ilişkiye müdahale çalışması yapmıştır. Bu araştırma da anti sosyal davranışların düzeltilmesi için sporun etkinliğini araştırmış ve sporun davranış problemleri üzerine olumlu etkilerinin olmadığını tespit etmiştir. Bu durumun nedeni olarak da yapılan spor aktivitelerinin

çok kısa olmasını göstermiştir. Taylor ve ark. (1991) ise, egzersiz programının süresi ne kadar uzun ise anti sosyal eğilimlerin tedavi edilmesindeki başarı oranının da o derecede yüksek olacağı konusunda fikir sunmuşlardır. Bu konuda araştırmamızda öğretmenlere göre OSB' li öğrencilerin grup arkadaşlarıyla etkileşiminde sporun etkisi olup olmadı sorgulanmış olup öğretmenlerin büyük bir bölümünün grup iletişimine girmesine fiziksel aktivite derslerinin etkisinin olduğunu belirtmişlerdir.

OSB' li çocukların sporun genel olarak hangi alanlara etkisinin olduğu sorulmuş olup öğretmenlerden gelen yanıtlara göre büyük oranda olumsuz tutum ve davranış olduğunun belirtirken bir sonraki başlık iletişim becerileri sosyalleşme, sorumluluk alma, yönergelere uyma ve sosyalleşmede etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Alanyazında , OSB' li bireylerin sosyal gelişimlerinin yetersiz olduğu vurgulanmıştır (Hannant, Cassidy, Tavassoli ve Mann, 2016). Mochizuki, Sudo, Kirino ve Itoh, (2014) yaptığı çalışmada 30 sağlıklı lise öğrencisine fiziksel egzersizler yaptırılmış ve MRI görüntüleme çalışmalarında beynin spor yapan OSB' li OSB' li çocuklardan özellikle sosyal beceri ve iletişim alanlarının daha çok aktive olduğu görülmüştür. Çalışmamızda öğretmenlerin sporun sosyalleşme üzerinde etkisine bakıldığında spor yapan çocukların grupla iletişime girmede işbirliği yapmada, kendisini ifade etmede, ortama uyum sağlamada daha iyi oldukları gözlediklerini dile getirmişlerdir.

Araştırmanın bir başka bulgusu ise çocukların sosyal sorumluluk almada ki davranışları öğretmenler bu konuda da çocuklarda olumlu gelişmeler olduğunu dile getirmiş olup, çocukların sorumluluk almaya istekli oldukları, görev bilincinin geliştiği, başladığı işi bitirmeye daha istekli olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen görüşleri doğrultusunda araştırma sonucunda, OSBli bireylerin fiziksel aktivitelerin farklı türlerinde yer almaktadır. OSBli bireylerin büyük bir bölümünde uygun olmayan davranışların azaldığı düşünülmektedir. OSBli bireylerin sportif faaliyetlere katılımından sonra hem iletişim hemde sosyal becerilerinde olumlu yönde gelişmeler olduğu düşünülmektedir. OSBli bireylerin sosyal davranışlarında paylaşma gibi temel davranışların geliştiği düşünülmektedir. Bu sonuçlara göre şu önerilerde bulunulabilir.

Sportif faaliyetlerin türleri dikkate alınarak nitel ve nicel çalışmalar yapılmalıdır. Sportif faaliyetlere OSB li bireylere uygun programlar geliştirilerek deneysel çalışmalar yapılmalıdır. Sağlıklı bireylerde olduğu gibi, otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde de yetenek seçimi ile yatkın olduğu branşlara yönlendirilmelidir.

Kaynakça

- Bozkurt, S.S. (2016), *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Sosyal Beceri Öğretiminde Teknoloji Destekli Etkileşimli Ortam Tasarımı Ve Etkililiği*, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, s.24, Eskişehir.
- Büyükoztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. (19. Baskı). Pegem Akademi.
- Eichstaedt C.B. ve Lavay B.W. *Physical activity for individuals with mental retardation*. Illinois: Human Kinetics Books, 1992;463.
- Er-Sabuncuoğlu, D. M. (2016). Autism knowledge: preschool educators. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 3(1) , 28-52 . DOI: 10.21020/husbfd.259140
- Farmer, C.A. ve Aman, M.G. *Aggressive behavior in a sample of children with autism spectrum disorders*, *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1) (2011), pp. 317-323
- Gürkan R. K. ve Koçak F. (2020). Perceived constraints and facilitators of participation in physical activity by individuals with autism spectrum disorders. *Physical Activity Review*, 8(1), 51-63.
- Hannant, P., Cassidy, S., Tavassoli, T. ve Mann, F. (2016). Sensorimotor difficulties are associated with the severity of autism spectrum conditions. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, 10, 28.
- İnce, G. (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip ebeveynlerin spor ile ilgili görüşleri. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 109–124
- Korkmaz, B. (2010). Otizm: Klinik ve nörobiyolojik özellikleri, erken tanı, tedavi ve bazı güncel gelişimler. *Türk Pediatri Arşivi*, 45 (Özel Sayı 2)
- Westendorp, M., Houwen, S., Hartman, E. ve Visscher, C. (2011), Are gross motor skills and organized sports participation related in children with intellectual disabilities? *Research in Developmental Disabilities*, 32 (2011), pp. 1147-1153
- Mochizuki, A. A., Sudo, M. M., Kirino, E. ve Itoh, K. (2014). Brain activation associated with motor imagery of coordination exercises and social abilities. *Eur. J. Sport. Sci.* 14, 671–677. doi:10.1080/17461391.2014.893019
- Odabaş, C. (2016). *Eğitilebilir Otizmliler Çocuklarda Düzenli Spor Eğitiminin Bireysel Beceriler Üzerine Etkilerinin İncelenmesi*, Bartın: Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Orhan, B. E. (2014). *Otizimde hareket eğitiminin sosyal beceriler üzerindeki etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

- Sansi, A., Nalbant, S. ve Ozer, D. (2021). Effects of an Inclusive Physical Activity Program on the Motor Skills, Social Skills and Attitudes of Students with and without Autism Spectrum Disorder. *J Autism Dev Disord*, 51, 2254–2270 <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04693-z>
- Sarol, H., Aydın, İ., Gümüşboğa, İ., Güngörmüş, H.A. & Alıcı, Y. (2020). Otizmlı çocuğa sahip ebeveyn perspektifi ile serbest zaman ve fiziksel aktivitenin anlamı. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(1), 144-155.
- Taylor J.G., Parker J.D.A., Bagby R.M. ve ark. (1991) Alexithymia and somatic complaints in psychiatric outpatients. *J Psychosom Res*, 36, 417-424.
- Yarımkaya, E. , İlhan, E. L. ve Karasu, N. (2017). Akran aracılı uyarlanmış fiziksel aktivitelere katılan otizm spektrum bozukluğu olan bir bireyin iletişim becerilerindeki değişimlerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(02) , 225-252 . DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.319423
- Yavuzer, H. (2002). *Bedensel, Zihinsel ve Sosyal Gelişimiyle Çocuğunuzun İlk 6 Yılı*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin.

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Aritmetik Ortalama Problemlerini Çözüm Stratejilerinin İncelenmesi

Şeyda AYDIN KARACA
Hacettepe Üniversitesi
seydaaydink@gmail.com

Zeynep Sonay AY
Hacettepe Üniversitesi
sonayp@gmail.com

Özet

İstatistik öğretiminde büyük bir yere sahip olan aritmetik ortalama, kolay bir işlemsel sürece sahip olsa da, öğrencilerin uygulamaları incelendiğinde, zorlanılan, hataların yapıldığı ve kavram yanlışlarına sahip olunan bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Aritmetik ortalama ile ilgili problemlere öğrencilerin getirdikleri çözümlerin incelenmesinin, öğrencilerin aritmetik ortalama kavramına dair anlayışlarını ortaya koymak için önemli olduğu düşünülmektedir. Bu amaçla çalışmada otuz sekizinci sınıf öğrencisiyle, araştırmacı tarafından hazırlanan, altı açık uçlu sorudan oluşan ölçme aracı kullanılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin aritmetik ortalama problemlerini çözümleri incelenmiştir. Öğrencilerin çözümleri temalar altında incelenerek, aritmetik ortalama problemlerinde kullandıkları stratejiler belirlenmiştir. Öğrencilerin aritmetik ortalama problemlerinde ağırlıklı olarak aritmetik ortalama algoritmasını kullandıkları, iki öğrencinin bir soruda aritmetik ortalamanın eşitleme anlamından yola çıkarak bu stratejiyi kullandığı gözlemlenmiştir. Bunun yanında aritmetik ortalama kavramını yanlış bilen öğrencilerin olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin aritmetik ortalama kavramına dair işlemsel bilgilere sahip oldukları, aritmetik ortalamanın kavramsal anlamına dair zayıf bir anlayış geliştirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Aritmetik ortalama, Merkezi eğilim ölçüleri, Veri işleme, İstatistik eğitimi

English Abstract: Investigation on Eighth Grade Students' Problem-Solving Strategies about Mean Problems

Abstract

Although mean, which has a great place in statistics teaching, has an easy operational process, when students' applications are examined, it appears as an area where it is difficult, mistakes are made and misconceptions are encountered. It is thought that examining the solutions brought by the students to the problems related to the mean is important to reveal the students' understanding of the concept of mean. For this purpose, interviews were conducted with thirty-eighth grade students using a measurement tool consisting of six open-ended questions prepared by the researcher. Students' solutions to problems about mean were examined. The solutions of the students were examined under the themes and the strategies they used in the problems about mean were determined. It has been observed that the students mainly use the mean algorithm in their problems about mean, and two students use this strategy based on the meaning of equalization of the arithmetic mean in a question. In addition, it has been observed that there are students who misunderstand the concept of mean. It was concluded that the students had operational knowledge about the concept of mean and developed a weak understanding of the conceptual meaning of mean.

Keywords: Mean, Measures of central tendency, Data handling, Statistics education.

Giriş

Günümüzde istatistik ile oldukça karşılaşmaktayız. Hayatın birçok alanında karşımıza çıkan istatistiğe dair bilgiye sahip olmak, günlük hayattaki nicel bilgilerin akıllıca okunup değerlendirilebilmeleri için oldukça önemlidir (Ben-Zvi ve Garfield, 2004). Cobb ve Moore (1997) istatistiğin sadece bireyin kendisi için değil, farklı alanlardaki çalışmalara ait verilerin anlaşılır olup, onlar üzerinden yorum yapılabilmesi için birçok uygulama fırsatı sunduğunu belirtmişlerdir. Günlük hayatta bu kadar ön plana istatistik, eğitim için de oldukça önemli bir yere sahiptir. NCTM (2000) veri işleme ve olasılık adı altında ele alınan istatistiğin; soruların formüle edilmesi, bu soruları cevaplamak için veri toplanması, verileri organize edilmesi, verilerin betimlenmesi, veri analizinde uygun istatistiksel yöntemlerin kullanılması, veriye dayalı tahmin ve çıkarımlar yapılması ve olasılığın temel kavramlarını anlayarak kullanılması süreçlerini içerdiğini belirtmektedir. İstatistik MEB'in (2018) matematik dersi öğretim programında veri işleme olarak ele alınmaktadır. Veri işlemenin içeriğinde; araştırılabilir soru oluşturma, araştırma sorusu için veri toplama, toplanan verileri analiz etme ve sonuçları yorumlama olmak üzere dört istatistik süreci bulunmaktadır. Veri işleme adı altındaki kazanımlar birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar birçok istatistik sürecinin ele alındığı içeriklere sahiptir. İlkokul ve ortaokul seviyesinde istatistik bilgilerinin neredeyse büyük bir kısmının temelini atılmaktadır. Ulusal öğretim programımızın hedeflerinden birisi de araştırma sorusu oluşturup, veri toplayabilen, topladığı verileri analiz edip, sonuçlarını yorumlayabilen bireyler yetiştirilmesini sağlamaktır (MEB, 2018). Buna ek olarak bireylerin sadece akademik hayatlarında değil, günlük hayatlarında da bilinçli istatistik yapan bireyler olması hedeflenmektedir. Van de Walle ve arkadaşları (2013) istatistik yapmayı, araştırma sorusu oluşturma ve tanımlama, uygun veri toplama, verilerin uygun grafik ya da sayısal gösterim yöntemleri ile analiz etme, sonuçların başlangıçtaki soruya göre yorumlanması olarak tanımlamaktadır. Bu aşamalardan biri olan veri analizi aşamasında üç yöntem kullanılmaktadır, bu yöntemlerden biri, veriler ile ilgili sonuçlara ulaşmayı sağlayan yöntem olan merkezi eğilim ölçüleridir. İlköğretim seviyesindeki öğretim programlarında veri analizi sürecinde ele alınan merkezi eğilim ölçüleri aritmetik ortalama, ortanca ve tepe değeridir. Aritmetik ortalama kavramı günlük hayatta karşılaştığımız istatistiğin yarısından çoğunun içerdiği merkezi eğilim ölçüsüdür.

Merkezi eğilim ölçülerinden biri olan aritmetik ortalama, veri setinde bulunan tüm değerlerin eşitlendiği bir değer veya veri setindeki değerlerin denge noktası olarak tanımlanabilir (Van de Walle vd., 2013). Meteoroloji, tarım, tıp, siyaset gibi birçok alanda

aritmetik ortalamadan bahsedilmektedir. Hatta birçok kişi eğitim hayatına başlamadan da bireysel özelliklerinden olan boy, yaş, not gibi konularda aritmetik ortalama kavramının kullanımına şahit olmaktadır (Chatzivasileiou vd., 2010). Aritmetik ortalama günlük yaşamda çok karşılaşılan bir kavram olsa da, öğrenciler aritmetik ortalama problemlerinde sıklıkla aritmetik ortalama algoritmasını kullanmakta oldukları gözlemlenmiştir (Cai, 1998, 2000; Mokros ve Russell, 1995; Uçar ve Akdoğan, 2009). Halbuki aritmetik ortalama problemlerinde algoritma kullanımının yanı sıra, aritmetik ortalama kavramını kavramsal olarak öğrenmeyi de destekleyen, aritmetik ortalamanın eşitleme ve denge noktası anlamı da kullanılabilir (Van de Walle vd., 2013).

Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde istatistik ve genel merkezi eğilim ölçüleri ile ilgili oldukça çok çalışma yapıldığı, ancak aritmetik ortalama ve aritmetik ortalama problemlerine dair çözüm stratejileri ile ilgili az sayıda çalışma yapıldığı gözlemlenmiştir. Cai (1998) yürüttüğü bir araştırmasında öğrencilerin aritmetik ortalama problemlerini çözerken cebirsel, aritmetik, görsel ve sözel farklı stratejiler kullandıklarını bulgulamıştır. Mokros ve Russell (1995) yürüttükleri çalışmalarında öğrencilerin aritmetik ortalama problemlerini çözerken aritmetik ortalama algoritmasını kullandıklarını ve aritmetik ortalamanın veri setini temsil ettiğini göz ardı ettiklerini bulgulamışlardır. Pollatsek ve diğerleri (1981) öğrencilerin aritmetik ortalama ile ilgili problemleri nasıl çözdükleri üzerine yaptıkları çalışmada az sayıda öğrencinin veri grubuna ait aritmetik ortalamayı kolayca hesapladığını, büyük çoğunluğunun aritmetik ortalama kavramını anlamadığını, aritmetik ortalama belirleme uygulamasının kavramsal bir yapıdan ziyade bir hesaplama olduğunu düşündükleri ve aritmetik ortalamanın basit bir formülün uygulanmasından ibaret olduğu görüşünün yaygın olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Toluk-Uçar ve Akdoğan (2009) yürüttükleri çalışmada öğrencilerin aritmetik ortalama ile ilgili problemlerde farklı stratejiler yerine aritmetik ortalama algoritması kullandıklarını bulgulamışlardır.

Çalışmalardan hareketle sekizinci sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalamayı kavramsal olarak kullanıp kullanamadıklarının ve aritmetik ortalama problemlerinde kullandıkları çözümlerin nasıl olduklarının incelenmesi ihtiyacı hissedilmiştir. Bu amaç doğrultusunda sekizinci sınıf öğrencilerini farklı bağlamlar içeren aritmetik ortalama problemlerini çözüm stratejileri incelenmiştir.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni benimsenmiştir. Durum çalışması yöntemi, güncel ve karmaşık bir sosyal durumun ya da olgunun gerçek hayattaki bağlamı içerisinde detaylıca incelenmesinin amaçlandığı bir yöntemdir (Yin, 2003). Durum çalışmasında araştırılan durum hakkında ayrıntılı bilgiler toplanarak, mevcut durum açıklanır ve duruma dair temalar oluşturulur (Merriam, 2009).

Çalışma Ankara'da bir devlet ortaokulunda öğrenim görmekte olan otuz sekizinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Sekizinci sınıfa devam eden öğrencilerin aritmetik ortalama ile ilgili problemleri çözüm stratejilerini incelemek amacıyla literatürdeki ölçekler incelenerek araştırmacı tarafından aritmetik ortalama ile ilgili problemlerden oluşan bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. Ölçme aracı aritmetik ortalama hesaplamayı, aritmetik ortalama yorumlamayı ve aritmetik ortalaması verilen bir veri setini oluşturmaya yönelik altı açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Geliştirilen veri toplama aracı için üç alan uzmanından uzman görüş alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın verileri, yapılan görüşmelerde katılımcıların veri toplama aracındaki sorulara verdikleri cevaplardan elde edilmiştir. Sekizinci sınıfa devam eden katılımcılar ile araştırmacı tarafından hazırlanan veri toplama aracı üzerinden yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen öğrencilerin aritmetik ortalama problemlerine verdikleri cevaplar ve kullandıkları çözüm stratejileri araştırmacılar tarafından detaylıca analiz edilerek temalar oluşturulmuştur. Öğrenci cevaplarından hareketle oluşturulan temalar; kavramı yanlış bilme, aritmetik ortalama algoritmasını kullanma, aritmetik ortalamasının denge noktası anlamını kullanma ve aritmetik ortalamasının eşitleme anlamını kullanma olmak üzere dört tanedir.

Bulgular

Veri toplama aracıyla elde edilen veriler incelendikten sonra aşağıdaki tabloda verilen temalara ulaşılmıştır. Öğrencilerin aritmetik ortalama problemlerini çözerken ya aritmetik ortalama kavramını bilmedikleri ya da yanlış bildikleri, buna ek olarak da aritmetik ortalama problemlerini çözerken aritmetik ortalama algoritmasını ve aritmetik ortalamasının eşitleme anlamını kullandıkları gözlemlenmiştir.

Tablo 1*Temalara Göre Frekans Dağılımı*

Temalar	Frekans (n)
Aritmetik ortalama kavramını bilmeme	2
Aritmetik ortalama kavramını yanlış bilme	3
Algoritma uygulama	23
Eşitleme (<i>the fair-share</i>)	2

Öğrencilerin cevapları incelendiğinde aritmetik ortalama problemlerini çözerken genellikle aritmetik ortalama algoritmasını kullandıkları gözlemlenmiştir. Ancak algoritmayı uygularken de hatalar yaptıkları, hatta bazı öğrencilerin aritmetik ortalama kavramını bilmedikleri gözlemlenmiştir.

Öğrenci 21 kod ismi verilen öğrenci aritmetik ortalama kavramına dair yanlış bilgiye sahiptir. Veri grubuna ait aritmetik ortalamanın belirlenmesine yönelik olan problemlerde veri grubundaki verilerin tam ortasındaki değerin aritmetik ortalama olduğunu belirtmiştir. Öğrenci 21 aritmetik ortalama bulmaya yönelik olan problemlerin hepsinde aynı hatayı uygulamıştır.

Öğrenci 24 kod isimli öğrenci aritmetik ortalama belirlemeye yönelik problemlerde aritmetik ortalama algoritmasını kullanmıştır. Ancak algoritmayı tüm aritmetik ortalama bulmaya yönelik problemlerde yanlış uygulamıştır. Veri grubundaki verilerin toplamını bulduktan sonra, veri grubundaki veri sayısına bölmek yerine veri grubunun sıralamadan tam ortasında olan değere bölmüştür.

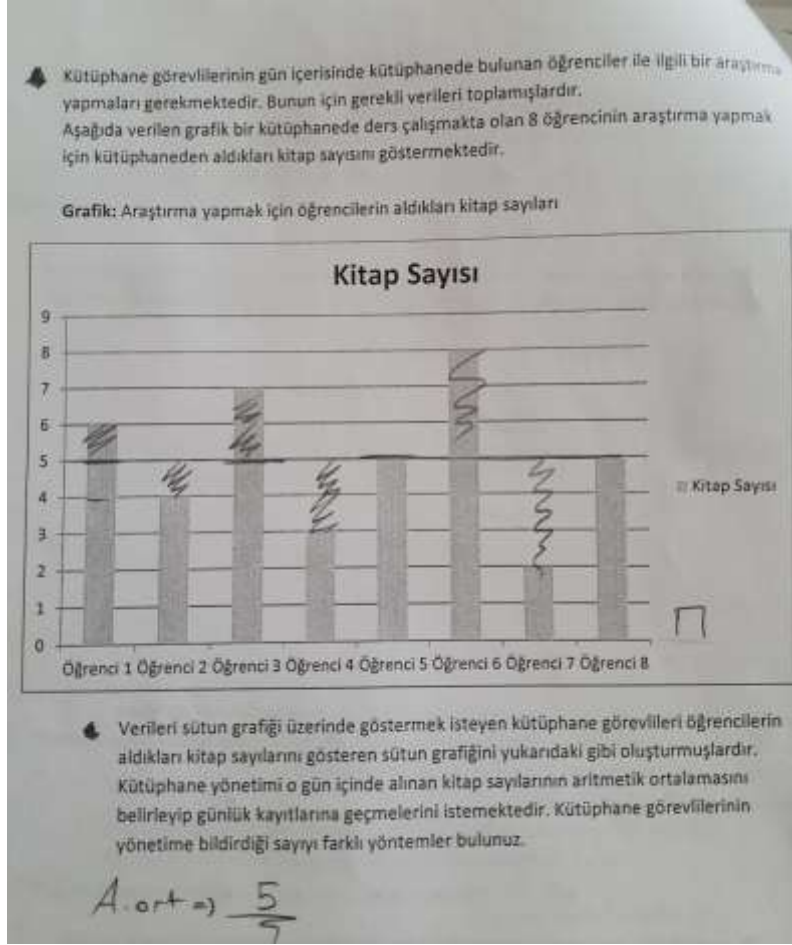
Öğrenci 16 kod isimli öğrenci veri grubuna ait aritmetik ortalamayı bulmak için aritmetik ortalama algoritmasını kullanmıştır. Çiftlikte günlere göre yumurta üretiminin verildiği ve bu veri grubuna ait aritmetik ortalamasının bulunmasının istendiği problemde, aritmetik ortalama algoritmasını uygularken gün sayısını yanlış saydığı için doğru sonuca ulaşamamıştır.

Bu özel durumların dışında, tek bir problem dışındaki problemlerde öğrenciler aritmetik ortalama algoritması ile işlem yapmışlardır. Farklı stratejinin uygulamasının gözlemlendiği tek problem, verilerin sütun grafiği üzerinde verildiği ve bir değerde eşitlenmeye uygun olduğu problemidir. Bu problemde ise sadece iki öğrenci (öğrenci 4 ve öğrenci 10) aritmetik ortalama algoritmasının dışına çıkarak, aritmetik ortalamanın eşitleme anlamını kullanmıştır.

Aşağıdaki görselde Öğrenci 10 kod isimli öğrencinin, verileri sütun grafiği üzerinde gösterildiği problemdeki çözümü verilmiştir. Öğrenci sütunlar ile gösterilen verileri, ikili ikili orta noktada eşitleyerek, veri setine ait aritmetik ortalamayı doğru belirlemiştir.

Şekil 1

Öğrenci 10'un Cevabı



Sonuçlar

Araştırma sonucunda sekizinci sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalama hesaplama problemlerinde kullandıkları çözüm stratejilerinin aritmetik ortalama algoritması ve aritmetik ortalamasının eşitleme anlamını kullandıkları gözlemlenmiştir. Öğrenci 21 kod ismi verilen öğrencinin aritmetik ortalamasının belirlenmesine yönelik olan problemlerde veri grubundaki verilerin tam ortasındaki değerin aritmetik ortalama olduğunu düşündüğü ve bunu tüm problemlerde uyguladığı için öğrencinin aritmetik ortalama kavramına dair kavram yanılgılarının olduğu düşünülmüştür. Öğrenci 24 kod isimli öğrenci aritmetik ortalama belirlemeye yönelik problemlerde aritmetik ortalama algoritmasını yanlış uygulaması (veri

grubundaki verilerin toplamını bulduktan sonra, veri grubundaki veri sayısına bölmek yerine veri grubunun sıralamadan tam ortasında olan değere bölmüştür) ve tüm problemlerde bu şekilde bir işlem yapması sebebiyle öğrencinin aritmetik ortalama kavramına dair kavram yanlılığı olduğu düşünülmüştür. Öğrencilerin tamamına yakını aritmetik ortalama problemlerinin çözümünde aritmetik ortalama algoritmasını kullanmışlardır. Sadece veri setinin sütun grafiği üzerinde temsil edildiği bir problemde iki öğrenci (öğrenci 4 ve öğrenci 10) aritmetik ortalamanın eşitleme anlamının farkında olarak bu stratejiyi kullanmıştır. Ancak yine bu öğrenciler (öğrenci 4 ve öğrenci 10) diğer problemlerde aritmetik ortalama algoritmasını kullanarak sonuca ulaşmışlardır. Verilerin sütun grafiği ile verilmesinin bu stratejinin uygulamasını kolaylaştırması sebebiyle kullandıkları çıkarımı yapılabilir. Bu farklı uygulamalar dışında öğrencilerin aritmetik ortalama algoritmasını kullanma eğiliminde oldukları söylenebilir. Aritmetik ortalama algoritmasını uygulayarak doğru sonuca ulaşamayan öğrenciler olsa da bu hatalı uygulamaların sistematik olmamasından dolayı dikkatsizlik ya da işlem hatası kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin aritmetik ortalama problemlerinde çoğunlukla algoritma kullanmalarının, özellikle sütun grafiği ile temsil edilen veri setinden oluşan problemde sadece iki öğrencinin algoritma dışında strateji kullanması, öğrencileri aritmetik ortalama kavramına dair kavramsal bilgi yerine işlemsel bilgiye sahip olduklarını düşündürmüştür. Öğrenciler aritmetik ortalamanın veri grubunu temsil eden bir değer olacağının farkında olmadan, sadece işlemsel olarak belirlenen bir sayıdan ibaret olduğunu düşünmektedirler.

Araştırmada ulaşılan sonuçların sebeplerinin; veri işleme kazanımlarının işlemsel uygulamalarla öğretilmesi, araştırma sürecinin bir bütün olarak ele alınmaması, öğretim sürecinde bağlamı olmayan görevler kullanılması ve merkezi eğilim ölçülerinin amacının sadece bir değer bulunması olduğu düşünülmüştür.

Tartışma

Alanyazında yapılan çalışmalarda da mevcut araştırmaya benzer sonuçlara ulaşıldığı gözlemlenmiştir. Cai (1998, 2000), Mevarech (1983), Pollatsek ve arkadaşları (1981) ve Watson ve Moritz (2000) yürüttükleri çalışmalarında, öğrencilerin aritmetik ortalama problemlerinde aritmetik ortalama algoritmasını kullandıklarını, aritmetik ortalama algoritmasını bildikleri halde yanlış kullanmaları sebebiyle doğru sonuçlara ulaşamadıkları sonuçlarına ulaşmışlardır. Aritmetik ortalama algoritmasının dışında kullanılan stratejilerin çok sınırlı olduğu birçok çalışmanın bulguları arasındadır. Öğrencilerin aritmetik ortalama

kavramının anlamından uzak bir değer olarak algılayıp, bu süreci sonunda bir değere ulaşmak olarak yürütmeleri sebebiyle kavramsal öğrenmelerinin yeterli düzeyde olmadığı çıkarımı yapılabilmektedir (Enisoğlu, 2014; Toluk-Uçar ve Akdoğan, 2009). Zayıf kavramsal anlamının farklı yansımalarının olduğu düşünülen bulgular, öğrencilerin aritmetik ortalama kavramının veri setini temsil eden bir değer olarak algılamadıkları sonucuna ulaşılmasını sağlamıştır. Öğrencilerin aritmetik ortalama problemlerinin çözümünde yaşadıkları zorlukların, öğrencilerin kavramsal anlamaları için fırsatlar oluşturulmadan gerçekleştirilen bir öğretimden ve aritmetik ortalama problemlerinde algoritma kullanılmasına odaklı problemler çözülmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Cai, 1998, 2000; Toluk-Uçar ve Akdoğan, 2009).

Öneriler

Çalışmanın bulgularından hareketle öğretim için, istatistik konularının istatistik yapma sürecini destekleyecek şekilde, sürecin bir bütün olarak ele alınarak, bu sürecin araştırma sorusundan başlayan bir süreç olduğunun üzerinde durulması, öğrencilerin araştırma sürecine aktif katılımının sağlanması ve merkezi eğilim ölçülerinin bir değer bulmaktan daha fazlası olduğunun vurgulanması önerilebilir. Ek olarak işlemsel uygulamaların yanı sıra, öğrencilerin aritmetik ortalama kavramının anlamını fark edebilecekleri, daha süreç odaklı problemler ve etkinlikler kullanılması önerilebilir.

Gelecek çalışmalar için ise, veri analizi sürecinde kullanılan diğer yöntemlerden olan ortanca, tepe değer ve grafikler (sütun, çizgi, daire vb.) ile ilgili problemlerin çözüm stratejilerinin incelendiği çalışmaların yürütülmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Ben-Zvi, D. ve Garfield, J. (2004). Statistical literacy, reasoning, and thinking: goals, definitions, and challenges. In *The Challenge of Developing Statistical Literacy, Reasoning, and Thinking*, Eds. D. Ben-Zvi and J. Garfield, pp. 3–16. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Cai, J. (1998). Exploring students' conceptual understanding of the averaging algorithm. *School Science and Mathematics*, 98(2), 93-98.
- Cai, J. (2000). Understanding and representing the arithmetic averaging algorithm: An analysis and comparison of US and Chinese students' responses. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 31(6), 839-855.
- Cobb, G. W. ve Moore, D. S. (1997). Mathematics, statistics, and teaching. *The American Mathematical Monthly*, 104(9), 801-823.

- Chatzivasileiou, E., Michalis, I. ve Tsaliki, C. (2010). Elementary school students' understanding of concept of arithmetic mean. In C. Reading (Ed.), *Data and context in statistics education: Towards an evidence-based society. Proceedings of the Eighth International Conference on Teaching Statistics*. The Netherlands: International Statistical Institute.
- Enisoğlu, D. (2014). *Yedinci sınıf öğrencilerinin sütun grafiği gösteriminde verilen aritmetik ortalama, ortanca ve tepe değer kavramları ile ilgili problemleri çözerken kullandıkları olası çözüm stratejileri, yaptıkları hatalar ve yanlış yorumlamaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Fransisco: Wiley Publications.
- Mevarech, Z. R. (1983). A deep structure model of students' statistical misconceptions. *Educational Studies in Mathematics*, 14, 415–429.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara, Türkiye.
- Mokros, J. ve Russell, S. J. (1995). Children's concepts of a average and representativeness. *Journal for Research in Mathematics Education*, 26(1), 20-39.
- NCTM. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. VA:NCTM.
- Pollatsek, A., Lima, S. ve Well, A. D. (1981). Concept or computation: Students' understanding of the mean. *Educational Studies in Mathematics*, 12(2), 191-204.
- Toluk-Uçar, Z. ve Akdoğan, E. N. (2009). Middle school students' understanding of average. *Elementary Education Online*, 8(2), 391-400, 2009.
- Van de Walle, J. A., Karp, K. S. ve Bay-Williams J. M. (2013). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally* (8th Ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Watson, J. M. ve Moritz, J. B. (2000). The longitudinal development of understanding of average. *Mathematical Thinking and Learning*, 2(1&2), 11–50.
- Yin, R. K. (2003). *Applications of case study research*. Sage Publishing.

Bağlam Temelli Sözcük Öğretim Yönteminin Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sözcük Öğrenimine Etkisi*

Tuba YURTSEVEN

Türkçe Öğretmeni

Milli Eğitim Bakanlığı

ORCID:0000-0001-2345-6789.

tuuba.krkc@gmail.com

Özet

Problem Durumu ve Amaç: Bu çalışmanın amacı, bağlam temelli sözcük öğretimi yönteminin, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenimlerine etkisini belirlemektir.

Yöntem: Çalışmada nitel destekli nicel bir yöntem (sıralı açıklayıcı karma yöntem) kullanılmıştır. Çalışmanın, nicel boyutunda ön-test, son-test ve kalıcılık testi; nitel boyutunda ise açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmanın deney grubunda 32 katılımcı, kontrol grubunda 32 katılımcı yer almıştır. Elde edilen veriler, bağımlı örneklem t-testi, bağımsız örneklem t-testi ve tematik kodlama tekniği ile çözümlenmiştir.

Bulgular: Çözümleme sonucunda bağlam temelli sözcük öğretim yönteminin, katılımcıların sözcük öğrenme başarısını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı saptanmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencileri açık uçlu sorularda bu yöntemi, eğlenceli, zevkli, farklı bulduklarını ve bu yöntemle sözcük öğrenmeyi sürdürmek istediklerini belirtmişlerdir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Benzer çalışma, farklı sosyokültürel özellikleri bulunan ortaokul veya ilkokul öğrencileri ile değişik temalarla, farklı sözcük sayılarıyla yapılabilir. Bağlam temelli sözcük öğretim yöntemi farklı yöntemlerle karşılaştırılabilir.

Anahtar Kelimeler : Bağlam, Söz varlığı , Bireysel söz varlığı, Sözcük öğretim yöntemleri.

The Effect of Context-Based Vocabulary Teaching Method on Secondary School Seventh Grade Student Vocabulary Learning*

Abstract

Purpose: The aim of this study is to determine the effect of context-based vocabulary teaching method on the vocabulary learning of middle school seventh graders.

Method: A quantitative method with qualitative support (sequential explanatory mixed method) was used in the study. A semi-structured interview form consisting of pre-test, post-test and permanence test was used in the quantitative dimension of the study and open-ended questions was used in the qualitative dimension. The study included 32 participants in the experimental group and 32 participants in the control group.

Findings: The data obtained were analyzed by using dependent samples t-test, independent samples t-test and thematic coding technique. As a result of the analysis, it was determined that the context-based vocabulary teaching method significantly increased the vocabulary learning success of the participants. In addition, the experimental group students stated that they found this method to be fun, enjoyable, and different in open-ended questions and that they wanted to continue learning words with this method.

Implications for Research and Practice: A similar study can be done with primary and secondary school students with different sociocultural characteristics, with different themes and different word counts. Context-based vocabulary teaching method can be compared with different methods.

Keywords: Context, Word presence, Individual word presence, A method of teaching word.

Bireysel Söz Varlığı

Bireyin toplumdaki konumuna, yaş düzeyine veya eğitim-öğretim düzeyine göre bilmesi gereken en az düzeydeki sözlerin toplamına söz varlığı denir. Örneğin Laufer (1997), diğer birçok etmen arasında okuduğunu anlamayı en iyi belirleyen değişkenin söz varlığı olduğunu belirtir (Ülper ve Çetinkaya, 2020:108). Alan yazındaki birçok çalışma da söz varlığı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi vurgulamaktadır.

Söz varlığı, bilinen sözcüklerin yazılı ve sözlü ifade ile kullanılıp kullanılmamasına göre etkin söz varlığı / edilgen söz varlığı veya etkin sözcük dağarcığı, edilgen sözcük dağarcığı biçiminde adlandırılır. “Edilgen dil, bireyin dinlerken, okurken anladığı, anlamını bildiği sözcüklerden, etken dil ise bireyin konuşma eylemlerine yansıyan sözcüklerden oluşur.” (Çiftçi, 1991:8, Tosunoğlu, 2000:144, Güleriyüz, 2003:13, Keklik, 2015:105). Bireysel söz varlığı, bu çalışmada olduğu gibi benzer çalışmalarda “dil” sözcüğüyle karşılanmaktadır.

Bireyde var olan “dil edinim cihazı” (DEC) insanın doğuştan sahip olduğu dil yetisidir. Bu yeti dizgesel dil düzgülerinin yerleşik olduğu ussal bir sığadır (Ülper ve Çetinkaya, 2020). Chomsky (2010), cihazın devreye girmesi için çocuğun yeterince dilsel uyarana maruz kalması gerektiğini belirtir. DEC belli bir yaşa kadar devrededir ve ergenlik döneminden sonra işlevini yitirir. Bu bakımdan bireyin doğal dil edinim sürecinde ergenlik dönemi sonuna kadar edindiği söz varlığı, söz dağarcığının varsıllaşmasında oldukça önemlidir.

Bireydeki anlatımların akıcılığı ve görüşlerin tutarlılığı seçilen sözcüklerin yerindeliğiyle sağlanabilir. Eğer birey görüşlerini akıcı ve tutarlı bir biçimde ortaya koyabiliyorsa bu söz varlığının genişliği ile açıklanabilir. Bu doğrultuda Wilkins, dil bilgisi olmadan çok az şey anlatılabileceğine, fakat sözcük bilgisi olmadan hiçbir şey anlatılamayacağına vurgu yapar (McCarten, 2007:20). Bu yaklaşım sözcük öğretiminin değerini belirginleştirir

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda açıklanan Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri ile belirlenmiş Türkçe Dersi Öğretim Programında öğrencilerin; *“okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması”* edinimi yer almaktadır (MEB, 2019:10).

Türkçenin söz varlığının geliştirmek için öncelikle hedef kitleye ne ölçüde hangi sözcüklerin öğretileceğinin bilinmesi gerekir. Bunun için ilk olarak bir dilin söz varlığı (millî söz varlığı) ile o dili konuşan bir kişinin yetkin olduğu söz varlığı (bireysel söz varlığı) birbirinden ayrılmalıdır. İkinci olarak bireysel söz varlığı beceri alanlarına göre

sınıflandırılmalıdır. Son olarak da her eğitim öğretim kademesine veya her yaş düzeyine göre en az düzeyde bireysel söz varlığı belirlenip amaçlı ve sistemli bir biçimde sözcük öğretim yöntemleri ile öğrencilere aktarılmalıdır.

Öğretmenlerin gerçekleştirdiği sözcük öğretim çalışmalarıyla öğrenciler ,sözcükleri dağarcıklarına işlemenin yanı sıra dağarcığa yeni katılan sözcükleri sözlü ve yazılı olarak kullanmanın önemini de kavrar.Sözcük öğretimi yöntemleri kullanımı ile söz dağarcığı büyüklüğü arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını ortaya koyan bulgular alan yazında yer almaktadır (Nassaji, 2006,aktaran Ülper ve Çetinkaya, 2020). Sözcük öğretimi için kullanılabilir birçok yöntem vardır ancak önemli olan kısa zamanda daha çok verim sağlayan ve öğrenciyi derste aktif tutan yöntemi bulmaktır. Çalışmanın konusu olan “Bağlam Temelli Sözcük Öğretimi Yöntemi” ayrıca açıklanmaktadır.

Bağlam Temelli Sözcük Öğretim Yöntemi

Bağlamdan tahmin etme yöntemi, sözcüklerin anlamını tahmin etmeye destek olan sözcüğün kullanıldığı bağlamdan yararlanmaktır. Bağlamdan tahmin etme genellikle bir sözcüğün anlamını yazılı bir metinde o sözcüğün sağındaki solundaki diğer sözcüklerden yararlanarak bulma edimidir. Ayrıca bağlamsal ipuçları, resim, konuşma biçimi (vurgu, tonlama vb.), vücut hareketleri gibi çok çeşitli kaynaklardan da yararlanabilir.

Birçok araştırma bağlamdan yararlanarak sözcüğün anlamını tahmin etmenin yeni sözcükler edinmenin başlıca yollarından biri olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra bağlam, tahmin etmeyi kolaylaştıracak ipuçları açısından varsıl olmalıdır (Schmitt, 1997, s.209). Ayrıca bu yöntem bağlamsal konuyla ilgili ön bilgilere iye ve çıkarım sürecini etkin biçimde yönetebilecek stratejik bilgiye iye, alanında yetkin öğretici ile yapılabilir.

Bağlam temelli sözcük öğretim yönteminin savunucularından Finkelstein’a (2001:4) göre; bağlam, öğrenmenin temelindedir ve süreç içerisinde öğrenme ve öğretmeyi tamamlayıcı bir görev üstlenmiştir. Bu bakımdan yöntem, öğrencilerin ana dilindeki gelişimine katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı

Çalışmanın temel amacı, bağlam temelli sözcük öğretim yönteminin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenimine etkisini belirlemektir. Çalışmanın temel amacı doğrultusunda yanıt aranan sorular şunlardır:

1. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının sözcük öğrenimi puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Deney grubunun bağlam temelli sözcük öğretim yöntemi ile öğrendiği sözcüklerin kalıcılığı nasıldır?
3. Deney grubunun bağlam temelli sözcük öğretim yöntemine yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada bağlam temelli sözcük öğretim yönteminin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenimine etkisini belirlemek amacıyla nitel ve nicel araştırmaların bir arada olduğu karma yöntem kullanılmıştır. Sosyal bilimlerde amaçlı olarak iki ya da daha fazla analiz veya veri toplama yolunun aynı araştırmada kullanılması karma yöntem olarak tanımlanır (Greene ve diğ., 2005). Araştırmanın nicel boyutu, “deney ve kontrol grubu” desenine göre oluşturulmuştur.

Yöntemin simgesel görünümü Çizelge 1’de gösterildiği gibidir.

Çizelge 1

DeneySEL Çalışma Deseni

Grup	Ön-Test	İşlem	Son -Test
D	O1	X	S1
Deney	Konu alanı performans testi	Bağlam Temelli Sözcük Öğretim Yöntemi	Konu alanı performans testi
K	O2	Y	S2
Kontrol	Konu alanı performans testi	Kelime Defteri ile Sözcük Öğretim Yöntemi	Konu alanı performans testi

Araştırmada karma araştırma modelinin “sıralı açıklayıcı” deseni uygulanmıştır. Sıralı açıklayıcı desenin eğitim çalışmalarında karma araştırma desenleri arasında en çok kullanılan

desen olduğu söylenebilir (Cresswell, 2012). Çalışmada öncelikle deneysel desen uygulanmış ardından deney grubundaki 32 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Örneklem

Bu araştırmanın birinci çalışma grubunu yedinci sınıfta öğrenim gören ve uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 32 deney grubu ve 32 kontrol grubu olmak üzere toplam 64 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmacı çalışma grubunu, ulaşılabilirliğinin kolay olması ve nitelikli veriler nedeniyle Türkçe öğretmeni olarak görev yaptığı okulundan belirlemiştir. Çalışmanın ikinci grubunu ise bağlam temelli sözcük öğretim yöntemine yönelik görüşme yapılan 32 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Araştırmada üç farklı veri toplama aracı bulunmaktadır: ön-test formu, son-test formu, kalıcılık formu(son-test formu) ve yarı yapılandırılmış görüşme formu. Bu araçlardan ilki, ön-test verilerini toplamak amacıyla araştırmacı ve bir alan uzmanınca hazırlanan öğrencilerin hedef sözcükleri cümle içinde kullandığı üçlü likert formudur. Bu form geliştirilirken alan uzmanınca aracın, öğrencilerin ön-teste ilişkin bilgilerini ölçtüğü görüşü alınmıştır. Üçlü likert formdaki sözcüklerin not karşılığı; yanlış (0), kısmen doğru (1), doğru (2) biçimindedir. Formda ön-test ve son-testten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan 100'dür.

İkinci araç ise son-test formudur. Öğrencilerin son-test verilerinin toplandığı form, sözcüklerin kalıcılığının belirlenmesi için, son-testin uygulanmasından üç hafta sonra öğrencilere yine uygulanmıştır. Üçüncü veri toplama aracı, öğrencilerin yönetime ilişkin düşüncelerini belirleyecek olan “yarı yapılandırılmış görüşme formu” dur. Görüşme formundaki soruların çalışmanın amacına uygunluğu bir alan uzmanınca onaylanmıştır. Buradan elde edilen veriler tematik kodlama tekniği ile açıklanmıştır. Araştırma verileri, öğrenci görüşlerinden olduğu gibi aktarılmıştır. Katılımcıların gizliliği için her bir öğrenciye kendi okul numarası ile bir kod (Ö715: Öğrenci 715) verilmiştir.

Veri toplama araçlarının uygulama aşamasında yedinci sınıfta dört şubesi bulunan okulun zümre öğretmenlerinin ortak kararı sonucu ile akademik başarıları birbirine yakın iki sınıf (deney ve kontrol grupları) belirlenmiştir. Araştırmanın yapılması planlanan ortaokul öğrencilerinin çevresel koşullarına bakıldığında “sualtı” ile ilgili kavramlara çok yakın olmamaları, bu izleğin seçiminde etkili olmuştur.

Çalışılacak bağlam “sualtı” kavramı olarak belirlendikten sonra, bu bağlamla ilgili sözcükler belirlenmiş ve sözcüklerin içinde geçtiği metinler araştırılmıştır. Bağlamların araştırılmasında TÜBİTAK Popüler Bilim Yayınları'ndan Bilim ve Çocuk Dergisi'nin 358,

351, 358, 258, 467 ve Bilim ve Teknik Dergisi'nin 16 numaralı sayılarından yararlanılmıştır. Yirmi sözcükten oluşturulan sözcük listesi, araştırmacı ve alan uzmanınca 14 sözcüğe düşürülerek “okyanus, resif, batık, palet, buluntu, dalgıç, amfora, denizaltı, regülatör, zıpkın, sonar, yosun, tortul, denizkestanesi” olarak belirlenmiştir.

Çalışma, okul saatlerinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere uygulanmıştır. Ön-test uygulandıktan üç hafta sonra sözcükler, “Bağlam temelli sözcük öğretim yöntemi” ile öğrencilere toplamda altı ders saatinde uygulanmıştır. Deney grubuna, bağlam içerisinde bilinmeyen sözcük olduğunda, sözcüğü tahmin edebilmeleri için ipucu verilmiş, sözcüklerin anlamlarını bulabilmeleri sağlanmıştır. Bunun sonucunda, öğrenciler aktif kılınmış, bağlamın içinde sözcüğü tahmin etme işi gerçekleşmiştir. Kontrol grubunda sözcükler, sözcük defteri ile sözcük öğretim yöntemi uygulanarak sözcüğün anlamına sözlükten bakarak defterlerine yazma uygulamasıyla altı ders saati işlenmiştir. Üç hafta sonra gruplara aynı veri toplama aracı ile son-testler uygulanmış, ön-test ve son-test veri sonuçları analiz edilmiştir.

Son-testlerin uygulanmasından üç hafta sonra, deney grubu öğrencilerine son-test formu, bağlam temelli sözcük öğretim yönteminin sözcük öğrenimindeki kalıcılığını belirlemek amacıyla tekrar uygulanmıştır.

Son olarak deney grubu öğrencilerine yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formundaki sorular şöyledir:

1. Bağlam temelli sözcük öğretim yöntemiyle yeni sözcükler öğrenmek sizce nasıldı?
2. Bu yöntemle sözcük öğrenmenin hoşunuza giden yönleri nelerdir?
3. Eğer varsa, bu yöntemle sözcük öğrenmenin sizi zorlayan yönleri nelerdir?
4. Bu yöntemle sözcük öğrenmeye devam etmek ister misiniz? Neden?

Öğrencilerin görüşme formuna isim yazmaları istenmemiş ve rahat olmaları amacıyla bilgilerin yalnızca bilimsel çalışma için kullanılacağı belirtilmiştir.

Analiz

Veri analizi ilk olarak, bağlam temelli sözcük öğretimi yönteminin öğrencilerin sözcük öğrenimine etkisini belirlemek için ön-test ve son-test ile elde edilen veriler bağımlı örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. İkinci olarak, bağlam temelli sözcük öğretimi yönteminin öğrencilerin sözcük öğrenimi kazanımlarındaki kalıcılığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t-testidir. Son aşamada ise, öğrencilerin bağlam temelli sözcük öğretimi yöntemine ilişkin görüşleri, tematik kodlama tekniği ile açıklanmış ve öğrenci açıklamaları alıntılanarak kaydedilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde öncelikli olarak, deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve kalıcılık toplam puanları, aldıkları puanlara ilişkin ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerleri ile testlerden alınan en düşük ve en yüksek puanlar Çizelge 1’de verilmiştir.

Çizelge 1

Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanan Ön-test, Son-test, Kalıcılık Toplamı

	Ön-test T.	Son-test T.	Kalıcılık T.
N	64	64	32
\bar{x}	4,656	12,812	19,343
SS	3,019	6,575	1,405
Basıklık	0,887	-0,305	-2,522
Çarpıklık	1,051	-1,439	6,574
Min.	0	0	14
Mak.	15	20	20

Çizelge 1 incelendiğinde, ön-testin puan ortalamaları (\bar{x} :4,656) ; son-testin puan ortalamalarının ise (\bar{x} :12,812) olduğu görülmektedir. Deney grubunun kalıcılık testi puan ortalaması ise (\bar{x} :19,343) puandır. Bireylerin ön-test toplam puanlarının ait çarpıklık (1,051) ve basıklık (0,887) değerleri incelendiğinde, bağlam temelli sözcük öğretim yöntemi uygulamasından elde edilen toplam puanlarının normal bir dağılım özelliği gösterdiği görülmektedir. Normal dağılıma karar verebilmek amacıyla çarpıklık ve basıklık için 2 değeri ölçüt olarak dikkate alınmıştır (George & Mallery, 2020).

Bireylerin son-test toplamalarına ait çarpıklık (-1,439) ve basıklık (-0,305) değerleri incelendiğinde, bağlam temelli sözcük öğretim yöntemi uygulamasından elde edilen toplam puanlarının normal bir dağılım özelliği gösterdiği görülmektedir. Tüm grupların ön-testleri sonucunda elde edilen puanların, grupların benzerliği açısından anlamlılığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçları Çizelge 2’de verilmiştir.

Çizelge 2*Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanan Ön-testlere İlişkin t-Testi Sonuçları*

	N	\bar{x}	SS	Sd	t	p
Deney Ön-test Toplam	32	5,000	3,321	62	0,909	0,367
Kontrol Ön-test Toplam	32	4,312	2,693	59,462		

Çizelge 2 incelendiğinde, deney grubunun ön-test puanlarının ortalaması (\bar{x} :5,00), kontrol grubunun ön-test puanlarının ortalaması ise (\bar{x} :4,31) olarak belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre tüm grupların ön-testlerden aldıkları puanların farkı, istatistiksel olarak anlamlı değildir (t:0,909, p 0,367>0,005).

Bu bulgulara göre iki grubun da ön-test puanları birbirine yakın çıkmıştır. Grupların araştırma öncesinde bilişsel hazırbulunuşluk düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada, “Deney ve kontrol grubu katılımcılarının sözcük öğrenimi puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular çizelge yardımıyla verilmiştir.

Bu alt probleme yanıt olarak, bağlam temelli sözcük öğretim yönteminin uygulandığı deney grubuna ilişkin ön-test ve son-testlerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için kullanılan bağımlı örneklem t-testi sonuçları Çizelge 3’te verilmiştir.

Deney Grubuna İlişkin Ön-test Son-test Puan Sonuçlarının Karşılaştırılması.**Çizelge 3***Deney Grubunun Bağlam Temelli Sözcük Öğretimi Yöntemiyle Sözcük Kazanım Düzeylerini Belirlemek İçin Yapılan Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları*

	N	\bar{x}	SS	Sd	t	p
Ön-test	32	5,000	3,321	31	-21,636	0,000
Toplam						
Son-test	32	18,656	1,191			
Toplam						

Çizelge 3 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinde uygulanan bağlam temelli sözcük öğretimi yöntemiyle sözcük kazanım düzeylerinin belirlenmesi için yapılan bağımlı gruplar t-testi sonucunda, ön-test (\bar{x} : 5,000) ve son-test (\bar{x} : 18,656) puanları arasında son-test lehine sayısal olarak anlamlı bir fark vardır (p 0,000< 0,05).

Bu bulgulara göre, bağlam temelli sözcük öğretimi yönteminin, deney grubunun sözcük kazanım düzeyinde olumlu ve artan bir etki oluşturduğu söylenebilir.

Kontrol Grubuna İlişkin Ön-test Son-test Puan Sonuçlarının Karşılaştırılması.

Araştırmada, “Deney ve kontrol grubu katılımcılarının sözcük öğrenimi puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusuna yanıt olarak, sözcük defter ile sözcük öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun ön-test ve son-test puanları arasındaki farkı belirlemek için bakılan bağımlı örneklem t-testi sonuçları Çizelge 4’te sunulmuştur.

Çizelge 4

Kontrol Grubunun Sözcük Defteri Yöntemiyle Sözcük Kazanım Düzeylerini Belirlemek İçin Yapılan Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

	N	\bar{x}	SS	Sd	t	p
Ön-test	32	4,312	2,693	31	-3,081	0,004
Toplam						
Son-test	32	6,968	3,702			
Toplam						

Çizelge 4 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin sözcük defteri ile sözcük öğretim yönteminin söz varlığı kazanım düzeylerine etkisinin belirlenmesi amacıyla kullanılan bağımlı gruplar t-testi sonrasında ön-test (\bar{x} :4,312) ve son-test (\bar{x} :6,968) puanları arasında son-test lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. ($p < 0,004 < 0,05$)

Bulgulara göre, kontrol grubunun sözcüklerin anlamlarının öğrenilmesine ilişkin ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak fark olmasına karşın, deney grubunun son-test puanlarına göre düşüktür. Bu verilere göre, sözcük defteri ile sözcük öğretimi, kontrol grubu öğrencilerinin sözcük kazanım düzeylerinde anlamlı bir farkı az da bulursa vermiştir.

Araştırmada, “Bağlam temelli sözcük öğretimi yönteminin, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin sözcük kazanımlarına katkısı var mıdır?” sorusuna yanıt olarak, deney ve kontrol grupların son-testlerinin arasındaki farkın anlamlılığı için kullanılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Çizelge 5’te gösterilmiştir.

Çizelge 5

Deney ve Kontrol Grubunun Sözcük Kazanım Düzeylerini Belirlemek için Yapılan Bağımsız Örneklemeler t-Testi Sonuçları

	N	\bar{x}	SS	Sd	t	p
Deney Son- test	32	18,656	1,911	62	15,868	0,000
Kontrol Son-test	32	6,968	3,702	46,423		

Çizelge 5 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerine, sözcük defteriyle sözcük öğretimine ilişkin son-testlerin puan ortalaması (\bar{x} : 6,968), deney grubu öğrencilerine bağlam temelli sözcük öğretimi yöntemiyle uygulanan sözcük öğretimine yönelik son-testlerin puan ortalaması ise (\bar{x} :18,656) 'dır. Grupların sözcük kazanım düzeyleri için ilişkisiz örneklemeler t-testi sonrasında grupların son-testleri arasında sayısal olarak anlamlı bir farklılık vardır (t: 15,868, p 0,000<0,005). Bu bulgu, deney grubu öğrencilerinin son-testten aldıkları puanların ortalamasının, kontrol grubu öğrencilerinin son-test puanlarından daha yüksek olduğu ve deney grubundaki öğrencilerin daha başarılı oldukları biçiminde yorumlanabilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada, "Deney grubunun bağlam temelli sözcük öğretim yöntemi ile öğrendiği sözcüklerin kalıcılığı nasıldır?" sorusuna ilişkin bulgular Çizelge 6'da sunulmuştur.

Çizelge 6

Deney Grubunun Bağlam Temelli Sözcük Öğretimi Yöntemiyle Sözcük Kazanım Düzeylerini Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Örneklemeler t-Testi Sonuçları

	Deney Kalıcılık	
Deney Son-test	r	-0,027
	p	0,116

Yapılan analize göre, deney grubuna ilişkin son-test puan ortalaması (\bar{x} : 18,656) ile kalıcılık testi puan ortalaması (\bar{x} : 19,343) arasında sayısal olarak anlamlı bir ilişki yoktur (r:-0,027, p 0,116>0,005).

Deney grubunun son-testi ile kalıcılık testi arasındaki fark, deney grubuna uygulanan yöntemin kalıcılık açısından anlamlı olmadığını göstermektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt problemde, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin bağlam temelli sözcük öğretimi yöntemine ilişkin görüşlerini belirlemek için uygulanan görüşme formunda bulunan veriler, tematik kodlama tekniği kullanılarak açıklanmıştır. Bununla birlikte araştırma verileri, bazı öğrenci açıklamalarından ayırmı biçimde alıntılanarak verilmiştir.

Deney grubunun bağlam temelli sözcük öğretim yöntemine yönelik açıklama sayıları ve öğrencilerin doğrudan açıklamaları Çizelge 7’de sunulmuştur.

Çizelge 7

Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin “Bağlam Temelli Sözcük Öğretimi Yöntemiyle Sözcük Öğrenme” İle İlgili Açıklamaları

Açıklama	Görüş Sayısı	Öğrenci Açıklaması
Eğlenceli Bulma	16	<i>“Bağlamlarla kodlayarak yeni sözcükler öğrenmek eğlenceliydi.” (Ö-342)</i> <i>“Yeni karşılaştığımız sözcükleri cümle içinde tahmin etmek komik ve eğlenceliydi.” (Ö-560)</i> <i>“Tahminlerimizle doğru anlamları karşılaştırdınca çok eğlendik ve güldük.” (Ö-456)</i>
Akılda Kalıcı Bulma	9	<i>“Sözcükleri cümle kurarak öğrendiğim için akılda kalıcı oldu.” (Ö-675)</i> <i>“Görseller ve metin yardımıyla cümle içinde daha kolay öğrendim ve unutmuyorum.” (Ö-653)</i>
Farklı Bulma	7	<i>“Sözcüklerle daha önce çok sık karşılaşmadığım için önce garip geldi.” (Ö-319)</i> <i>“Yeni karşılaştığım sözcükleri tahmin ederek cümle içinde kullanmak bana farklı geldi , ilk kez böyle bir ders işledik.” (Ö-542)</i> <i>“İlk defa bu şekilde sözcük öğrendiğim için farklı geldi.” (Ö-493)</i>

Görüşme sonucunda, “Eğlenceli bulma” öbeği içinde 16 öğrenci açıklaması vardır. Örneğin bir öğrenci “*Yeni karşılaştığımız sözcükleri cümle içinde tahmin etmek komik ve eğlenceliydi.*” (Ö-560) açıklaması, öğrencinin bağlam temelli sözcük öğretimi yöntemiyle sözcük öğrenmeyi zevkli bulduğu biçiminde yorumlanabilir.

“Akılda kalıcı bulma” öbeğinde 9 öğrenci açıklaması belirlenmiştir. “*Görseller ve metin yardımıyla cümle içinde daha kolay öğrendim ve unutmuyorum.*” (Ö-653) görüşünden, öğrencilerin ilk kez karşılaştığı sözcükleri metin bağlamı aracılığıyla akıllarında daha kolay tutabilecekleri ve daha kolay cümle içinde kullanabilecekleri söylenebilir.

“Farklı bulma” öbeği içinde 7 öğrenci açıklaması bulunmaktadır. Öğrencilerden birinin “*Yeni karşılaştığım sözcükleri tahmin ederek cümle içinde kullanmak bana farklı geldi, ilk kez böyle bir ders işledik.*” (Ö-542) görüşü, öğrencilerin daha önce bağlam temelli sözcük öğretimi yöntemiyle sözcük öğrenmedikleri, bunun için yöntemi farklı buldukları biçiminde yorumlanabilir.

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin “Bağlam temelli sözcük öğretimi yöntemiyle sözcük öğrenmenin hoşlarına giden yönleri” ile ilgili doğrudan açıklamaları ve açıklama sayıları Çizelge 8’ de sunulmuştur.

Çizelge 8

Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin “Bağlam Temelli Sözcük Öğretimi Yöntemiyle Sözcük Öğrenmenin Hoşa Giden Yönleri” İle İlgili Açıklamaları

Açıklama	Görüş Sayısı	Öğrenci Açıklamaları
Söz varlığını artırıcı bir yöntem olarak görme	13	<i>Söz varlığım gelişti.(Ö-344) Yeni sözcükleri söz varlığıma kazandırdım.(Ö-211) Bilmediğim kelimeleri kodlayarak öğrenmek hoşuma gitti.(Ö-449)</i>
Yeni sözcükleri hızlı ve kolay biçimde öğrenme	12	<i>Ne olduğunu bilmediğim sözcükleri hızlı ve kolay öğrendim.(Ö-802) Sözcükleri görseller ve bağlamdan hareketle daha kolay öğrendim bir derste üç sözcüğü hızla öğrendiğimi fark ettim.(Ö-567)</i>
Sınıfla birlikte öğrenme	7	<i>Sınıfla birlikte öğrenmek çok zevkliydi.(Ö-495) Birbirimizin yanlış tahminlerini doğrularıyla karşılaştırdık ve eğlendik.(Ö-598)</i>

Görüşme sonucunda, “Söz varlığını artırıcı bir yöntem olarak görme” öbeği içinde 13 öğrenci açıklaması belirlenmiştir. Örneğin bir öğrencinin “*Yeni sözcükleri söz varlığıma kazandırdım bu da beni mutlu etti.*” (Ö-211) açıklaması, öğrencinin söz varlığının farkında olması ve bu yöntemle öğrenebilmesinin onu mutlu ettiği biçiminde yorumlanabilir.

“Yeni sözcükleri hızlı ve kolay biçimde öğrenme” öbeği içinde 12 öğrenci açıklaması vardır. Öğrencilerden birinin açıklaması, “*Sözcükleri görseller ve bağlamdan hareketle daha kolay öğrendim bir derste üç sözcüğü hızla öğrendiğimi fark ettim.*” (Ö-567) biçimindedir. Yöntemin öğrencilere kolay ve hızlı öğrenme sağladığı söylenebilir.

“Sınıfla birlikte öğrenme” öbeği içinde 7 öğrenci açıklaması bulunmaktadır. “*Sınıfla birlikte öğrenmek çok zevkliydi.*” biçimindedir. (Ö-495) ve “*Birbirimizin yanlış tahminlerini doğrularıyla karşılaştırdık ve eğlendik.*” (Ö-598) görüşlerinden de anlaşılacağı gibi bağlam temelli sözcük öğretim yöntemi derse aktif katılımın yanı sıra birlikte öğrenmenin gerçekleştiği bir yöntemdir. Bu yöntem ile öğretmek ve öğrenmek hoşlanılan bir yöntemdir, denilebilir.

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin, “Bağlam temelli sözcük öğretimi yöntemiyle sözcük öğrenmenin öğrencileri zorlayan yönleri” ile ilgili açıklama sayıları ve bazı öğrencilerin doğrudan açıklamaları Çizelge 9’da sunulmuştur.

Çizelge 9

Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin “Bağlam Temelli Sözcük Öğretimi Yöntemiyle Sözcük Öğrenmenin Zorlayan Yönleri” İle İlgili Açıklamaları

Açıklama	Görüş Sayısı	Öğrenci Açıklamaları
Zorlanmadığını söyleme	18	<i>Hiç zorlanmadım, keyifliydi. (Ö-452)</i> <i>Bağlamdaki cümleler aklımda kaldığı için zorlanmadım. (Ö-678)</i>
Bağlamdan önce zorlandığını söyleme	14	<i>İlk kez duyduğum sözcükleri tahmin ederek cümle kurarken zorlandım. (Ö-881)</i> <i>Bağlamdan önce zorlandım. (Ö-523)</i>

Görüşme sonucunda, “Zorlanmadığını söyleme” öbeği içinde 18 öğrenci açıklaması vardır. Örneğin bir öğrenci “Hiç zorlanmadım, keyifliydi.” demiştir. Bir diğeri “*Bağlamdaki cümleler aklımda kaldığı için zorlanmadım.*” (Ö-678) açıklamasında bulunmuştur. Öğrencilerin, bağlam temelli sözcük öğretimi yöntemiyle sözcük öğrenirken keyif aldığı ve kendisini zorlayan bir durumla karşılaşmadığı biçiminde yorumlanabilir. Ayrıca, sözcük öğrenirken zorlanmadığını

söyleyen öğrencilerin (18 öğrenci) görüşmeye katılan öğrencilerin (32 öğrenci) büyük çoğunluğunu oluşturması kayda değer bir veridir. Bu veriye göre, bağlam temelli sözcük öğretimi yöntemi öğrencilerin hoşuna giden onları zora sokmayan bir yöntemdir, denilebilir.

‘‘Bağlamdan önce zorlandığımı söyleme’’ öbeği içinde 14 öğrenci açıklaması vardır. ‘‘İlk kez duyduğum sözcükleri tahmin ederek cümle kurarken zorlandım.’’ (Ö-881) görüşünden yola çıkarsak, bağlamın içerisinde bulunan sözcük ipuçlarının öğrenmede kolaylık sağladığı ve sıklıkla kullanılması gereken bir yöntem olduğu söylenebilir.

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin, ‘‘Bağlam temelli sözcük öğretimi yöntemiyle sözcük öğrenmeye devam durumları’’ ile ilgili açıklamaları Çizelge 10’da sunulmuştur.

Çizelge 10

Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin ‘‘Bağlam Temelli Sözcük Öğretimi Yöntemiyle Sözcük Öğrenmeye Devam Etmek İsteyip İstememe’’ İle İlgili Açıklamaları

Açıklama	Görüş Sayısı	Öğrenci Açıklamaları
Devam etmek isterim.	28	‘‘Evet, isteriz. Çünkü sıkıcı değil herkes derse katılıyor.’’ (Ö-597) ‘‘Evet devam etmek isterim. (Ö-298)
Devam etmek istemem.	4	Arada bir olursa güzel olur. Devamlı olursa yorucu olabilir. (Ö-547)

Çizelge verileri doğrultusunda, öğrencilerin büyük bir kısmı bağlam temelli sözcük öğretimi yöntemi ile sözcük öğrenmeye devam etmek istediğini belirtmiştir. Bu bulgulardan hareketle, bağlam temelli sözcük öğretimi yöntemi kullanılabilir verimli bir yöntemdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Ülkemizde alan yazında bağlam temelli sözcük öğretim yöntemine ilişkin bazı araştırmalar bu çalışmayı desteleyecek yönde sonuçlar vermektedir. Acar ve Yaman’ın (2011) bağlama dayalı yaklaşımla yürütülen derslerin öğrencilerin ‘‘mikroorganizmalar’’ konusuyla ilgili anlamaları üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu sonucu elde edilmiştir. Gür (2014) bağlam temelli sözcük öğretimi tekniğinin başarıyı arttırmada geleneksel sözcük öğretimi tekniğine göre daha verimli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine çalışmanın sonuçlarıyla örtüşen Duran ve Bitir’in (2017) araştırmalarında bağlam temelli sözcük öğretimi yönteminin öğrencilerin sözcük

kazanımlarında anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, bu çalışmadan farklı olarak yapılan kalıcılık testi sonuçlarına göre yöntemin, öğrencilerin sözcük kazanımlarında kalıcılığa yönelik belirgin bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ülper ve Çetinkaya'nın (2020) Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin okuma sürecinde bilinmeyen sözcüklerle karşılaşınca başvurdukları çıkarım stratejilerine yönelik çalışmasında, katılımcılar bilmedikleri bir sözcüğün anlamını tahmin ederken en çok paragrafın veya metnin anlamını bir bütün olarak kullandıklarını belirtmiştir. Dolayısıyla bağlam temelli sözcük öğretim yöntemi bireylerin söz varlığını geliştirmede oldukça önemli bir konumdadır.

Qian (2004) tarafından yapılan bir araştırma sonucunda süreçte en çok bağlamdan yararlanarak tahmin etme stratejisi ve sözlüğe bakma stratejisi kullanıldığı ortaya koyulmuştur. Yine Hastrup (1991) tarafından yapılan bir araştırmada ise deneyimli öğrencilerin bağlamdan ve sözdizimsel ipuçlarından yararlanma gibi farklı stratejileri bütünleştirerek birlikte kullandıkları bulunmuştur. Araştırmamızdan elde edilen bulgular ile bu çalışmaların bulguları karşılaştırılınca benzerlik gözler önündedir.

Sonuç

Deneyisel çalışmalarda, gözle görüşemeyen değişkenleri en aza indirmek bilimsel olarak güçtür. Uygulama öncesinde, deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön-test verilerinin analiz sonucuna göre, iki grubun da hazırbulunuşluk düzeyleri birbirine denk olarak bulgulanmıştır. Kontrol grubunun, sözcüklerin anlamlarının öğrenilmesine ilişkin ön-test ve son-test puanları arasındaki sayısal artış anlamlı çıkmıştır. Ancak deney grubunun, sözcüklerin anlamlarının öğrenilmesine ilişkin ön-test ve son-testleri arasındaki artış istatistiksel olarak daha anlamlıdır. Buna göre, deney grubunun testlerde gösterdiği başarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Uygulama sonunda, deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşme formundan elde edilen öğrenci açıklamaları dört öbekte toplanmış, öğrenci açıklamaları kümelendirilmiştir. Doğrudan kaydedilen alıntılar doğrultusunda, bağlam temelli sözcük öğretimi yönteminin, dersleri eğlenceli, akılda yer eden, farklı kıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, gruplara uygulanan nicel veri toplama araçlarının sonuçlarına göre, deney grubuna uygulanan bağlam temelli sözcük öğretimi yönteminin, sözcük defteri ile sözcük öğrenme öğretiminden daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubuna uygulanan nitel veri toplama aracının sonucuna göre, öğrencilerin bu yöntemi eğlenceli, akılda kalıcı, diğer yöntemlerden farklı, hızlı ve kolay sıfatlarıyla nitelendirdikleri ve bu yöntemle sözcük öğrenmeye devam etmek istedikleri bulgulanmıştır.

Öneriler

Nicel veri sonuçlarına bakıldığında, bağlam temelli sözcük öğretimi yönteminin sözcük öğretiminde başarılı bir yöntem olduğu bulgulanmıştır. Bu doğrultuda, bu yöntemin gelecekteki öğretim programlarında ve Türkçe ders kitaplarında sıklıkla kullanılması önerilebilir.

Nitel veri sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin bağlam temelli sözcük öğretimi yöntemine yönelik olumlu tutuma iye oldukları belirlenmiştir. Bu olumlu tutumun öğrenme için güdüleyici bir etken olduğu göz önüne alınırsa öğretmenlere bağlam temelli sözcük öğretimi yöntemi ile ilgili seminerler verilmeli ve öğretmenler bu yöntemin uygulanması için işe koşulmalıdır.

Araştırma, yalnızca Denizli ili Pamukkale bölgesinde sosyokültürel yönden orta düzeyde öğrenci bulunduran bir ortaokulda gerçekleşmiştir. Benzer çalışma, farklı sosyokültürel özellikleri bulunan ortaokul veya ilkokul öğrencileri ile değişik tema ve sözcük sayılarıyla gerçekleştirilebilir.

Araştırmada, bağlam temelli sözcük öğretimi yönteminin verimliliği sözcük defteri kullanarak yapılan sözcük öğretimi ile karşılaştırılarak bulgulanmıştır. Bağlam temelli sözcük öğretimi yönteminin verimliliği başka sözcük öğretim yöntemleri ile karşılaştırılabilir. Araştırmada bağlam temelli sözcük öğretimi yöntemi ile ilgili öğrenci görüşleri alınmıştır. Bağlam temelli sözcük öğretimi yönteminin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerine yönelik bir araştırma da yapılabilir.

Kaynaklar

- Acar, B. ve Yaman, M. (2011). Bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin ilgi ve bilgi düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 1-10.
- Chomsky, N. (2010). *Doğa ve dil üzerine*. (A. B. Karadağ, Çev.) İstanbul: Sözcükler Yayınları.
- Creswell, J. W. (2012). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed approaches* (4th ed.). Sage.
- Çiftçi, M. (1991). *Bir Grup Yüksek Öğrenim Öğrencisi Üzerinde Kelime Serveti Araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Duran, E. ve Bitir, T. (2017). Bağlam temelli kelime öğretim yönteminin kelime kazanımına katkısı. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(11),70-94.
- Finkelstein, N. (2001). Context in the context of physics and learning. *In Proceedings of the 2001 Physics Education Research Conference* (pp. 1-4).

- George, D. ve Mallery, P. (2020). *IBM SPSS Statistics 26 Step by Step A Simple Guide and Reference*, Sixteenth Edition, New York, NY 10017.
- Greene, J. C., Krayder, H. ve Mayer, E. (2005). *Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry*. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.). *Research Methods in the Social Sciences* (p. 275-282). London: Sage Publishing.
- Gülyüz, H. (2003). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. PegemA Yayıncılık.
- Gür, T. (2014). Bağlam temelli öğretimin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerine kelime öğretiminde kullanılması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(2), 242-253.
- Haastrup, K. (1991). *Lexical inferencing procedures or talking about words*. Tübingen: Gunter Narr.
- Keklik, S. (2015). *Çocukta Dil Edinimi*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know and words you can't guess. *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*, 1, 20-34.
- MEB, (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8.Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mccarten, J. (2007). *Teaching Vocabulary: Lessons From the Corpus Lessons for the Classroom*. Cambridge University Press.
- Nassaji, H. (2006). The relationship between depth of vocabulary knowledge and L2 learners' lexical inferencing strategy use and success. *The Modern Language Journal*, 90(3), 387-401.
- Qian, D. D. (2004). *Second language lexical inferencing: Preferences, perceptions, and practices*. In Paul Bogaards & Batia Laufer (Eds.) *Vocabulary in a Second Language: Selection, acquisition, and testing*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Schmitt, N. (1997). *Vocabulary learning strategies*. (Edited by Norbert Schmitt and Michael McCarty). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge University Press, 199-227.
- Tosunoğlu, M. (2000). Kelime servetinin eğitim öğretimdeki yeri ve önemi. *Millî Eğitim Dergisi*, 144.
- Ülper, H. ve Çetinkaya G. (2020). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin okuma sürecinde bilinmeyen sözcüklerle karşılaşınca başvurdukları çıkarım stratejilerine ilişkin görünümleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2020, 18(1), 107-121.

*Bu araştırma 2021-2022 eğitim- öğretim yılı Pamukkale Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı doktora sürecinde Akademik Yazma dersinden beslenerek üretilmiştir.

Akademik Motivasyon, Öz-düzenleme ve Akademik Ertelemenin Çevrimiçi Eğitimdeki Akademik Doyum ile İlişkisi

Tuğçe SOYSAL

Adıyaman Üniversitesi

tgcesoyal@gmail.com

Bilal KALKAN

Adıyaman Üniversitesi

Özet

Problem durumu ve amaç: Çevrimiçi eğitim günden güne daha çok tercih edilir hale gelmiştir. Çevrimiçi eğitimi bireysel özelliklerle ilişkilendirilen çalışmalar son yıllarda artmıştır. Çevrimiçi eğitim, bireyi geleneksel eğitime göre daha aktif ve sorumlu kılmaktadır. Doyumun, bir şeyi sürdürmekte önemli olduğu düşünüldüğünde çevrimiçi eğitimdeki akademik doyumun araştırılması literatüre katkı sağlayacaktır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı; üniversite öğrencilerinin çevrimiçi eğitimde akademik motivasyon, öz-düzenleme ve akademik ertelemeleri ile akademik doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Yöntem: Çalışmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Türkiye’de farklı üniversitelerde öğrenim gören 101 öğrenci katılmıştır. “Kişisel Bilgi Formu”, “Çevrimiçi Öğrenme Motivasyon Ölçeği”, “Çevrimiçi Öz-düzenleme Ölçeği”, “Tuckman Akademik Erteleme Ölçeği” ve “İnternet Temelli Uzaktan Eğitimde Öğrenci Doyumu Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler Pearson korelasyon testi ve doğrusal regresyon analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Bulgular: Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi eğitimdeki akademik doyumları cinsiyet açısından farklılaşmazken; akademik motivasyon ve öz-düzenleme ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişki, akademik erteleme ile negatif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca üniversite öğrencilerinin çevrimiçi eğitimde akademik doyumları; akademik motivasyon, öz-düzenleme becerileri ve akademik erteleme davranışları tarafından %26 oranında açıklanmaktadır.

İleriye dönük araştırma ve Uygulama için öneriler: Çevrimiçi eğitimdeki akademik doyumunu konu edinen nitel çalışmalar yapılarak daha geniş perspektifli bulgular elde edilebilir. Ayrıca farklı örnekleme yöntemleriyle seçilmiş daha geniş örneklemlerde çalışma tekrarlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Çevrimiçi öğrenme memnuniyeti, Öğrenci doyumunu, Çevrimiçi öğrenme doyumunu, Yükseköğretim, E-öğrenme, Üniversite öğrencileri

Abstract

Problem situation and purpose: Online education has become more preferable day by day. Studies linking online education to individual characteristics have increased in recent years. Online education makes the individual more active and responsible than traditional education. Considering that satisfaction is important in maintaining something, researching academic satisfaction in online education will contribute to the literature. That’s why, the purpose of the study; The aim of this study is to examine the relationship between academic motivation, self-regulation, academic procrastination and academic satisfaction of university students in online education.

Method: Relational screening method was used in the study. 101 students from different universities in Turkey participated. "Personal Information Form", "Online Learning Motivation Scale", "Online Self-regulation Scale", "Tuckman Academic Procrastination Scale" and "Internet Based Student Satisfaction in Distance Education Scale" were used. The data were analyzed by Pearson correlation test and linear regression analysis.

Results: While university students' academic satisfaction in online education didn't differ in terms of gender; A significant positive relationship was found with academic motivation and self-regulation, and a negative significant relationship was found with academic procrastination. In addition, university students' academic satisfaction in online education; It is explained by 26% of academic motivation, self-regulation skills and academic procrastination behaviors.

Suggestions for future research and practice: A broader perspective can be obtained by conducting qualitative studies on academic satisfaction in online education. Also, the study can be repeated in larger samples selected with different sampling methods.

Keywords: Online learning satisfaction, Student satisfaction, Online learning satisfaction, Higher education, E-learning

Giriş

Teknoloji hayatın her alanında birtakım değişikliklere yol açmıştır. Geleneksel eğitim yerini zamanla, erişim kolaylığı, insanların bilgiye her yerden ulaşma isteği gibi nedenlerden dolayı çevrimiçi eğitime bırakmıştır. Çevrimiçi eğitim aynı ortamda olmayan öğretici ve öğrenenlerin teknolojik araçlarla eş zamanlı öğrenme süreci gerçekleştirilmesi olarak tanımlanabilir (Doğan, 2009). Özellikle dünyayı etkisi altına alan pandemi koşulları çevrimiçi öğrenmeyi zorunlu ve gerekli kılmıştır. Böylece çevrimiçi eğitimi konu edinen araştırmalar önem kazanmıştır.

Üniversiteler, bireyin hayatında önemli bir basamaktır. Erdoğan ve Arsal (2015)'a göre, insanların gördükleri eğitimlerin maksadı bir meslekte başarı ve bu başarının sonunda olumlu duygular elde etmeleridir. Bir basamak olarak, ilerleyen zamanlarda iş hayatlarında olumlu duygu ve düşünceler geliştirebilmeleri için öğrencilerin üniversitede gördükleri öğretimden memnun olmaları gerekmektedir. Burada bahsedilen memnuniyet halinin doyum kavramına eş değer olduğu görülmektedir; çünkü literatüre bakıldığında *doyum*, *tatmin*, *memnuniyet* kavramlarının aynı anlamda kullanıldığı görülmektedir.

Akademik Motivasyon

Motivasyon, bireyin hayatında her alana etki eden önemli bir itici güçtür. Motivasyon; bir şey için istek duyulması, güdülenme, bir eyleme belli bir hedefe yönelik yönlendirme gibi farklı açılardan tanımı yapılmış olan kavramdır (Sansone & Harackiewicz, 2000). Motivasyon bir ürün değil, süreçtir. Motivasyonel süreçler, Deci ve Ryan'ın (1985) öz-belirleme kuramına dayandırılmaktadır. Motivasyonun kaynağının içsel veya dışsal olması etkililiğini belirlemektedir.

Eğitimde en önemli faktörlerden biri olduğu düşünülen motivasyon, özellikle üniversite kademesinde üstünde durulması gereken bir kavramdır. Tucker, Zayco ve Herman (2002)'a göre akademik motivasyon, öğrencinin aldığı eğitime duyduğu istek ve bağlılığı şekillendiren bilişsel, duygusal ve davranışsal etkenlerdir. Yapılan birçok çalışmada, araştırmacıların akademik motivasyonun akademik başarının iyi bir yordayıcısı olduğu (Aktan, 2012; Ayub, 2010; Bailey & Philips, 2015); yaşamlarından aldıkları doyumlarıyla doğru orantılı olduğu (Ozer & Schwartz, 2019), öz yeterlik düşük olduğunda motivasyonun da düşük olduğu (Uzbaş, 2009) sonucuna ulaştıkları görülmektedir. Akademik motivasyon ile yapılan bu çalışmaların yanı sıra, literatürde akademik doyum kavramı ile ilişkisi bu çalışma için önemlidir.

Akademik Motivasyon ve Akademik Doyum. Öğrencilerin aldıkları eğitimden memnun olmaları, öğrencilerin gösterdikleri performanslarını arttırmaktadır. Performansları artan gençlerin hissettiği olumlu duygular artmakta, öğrenmeye dair itici güç oluşmakta, bu da

motivasyonun artmasıyla sonuçlanmaktadır. Bu noktadan bakıldığında motivasyon ve akademik doyum oldukça ilişkili iki kavramdır. Bu iki kavramın birlikte ele alındığı çalışmalar literatürde mevcuttur. Kodaz (2016), 30417 üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmada akademik doyumun içsel motivasyonla pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Artino (2007)'nin çevrimiçi eğitim bazında yaptığı araştırmada, motivasyonel inançların ve kalite algısının genel akademik memnuniyete önemli ölçüde pozitif etki yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Park ve Choi (2009), üniversitede açılan bir kursta çevrimiçi öğrencilerin motivasyonlarını sıklıkla kaybettikleri ve daha az tatmin hissettiklerini buldu. Shih ve arkadaşlarının (2013), İngilizce öğretiminde çevrimiçi eğitimin kullanımının farklı değişkenlerle incelemesi sonucunda motivasyonun akademik doyumla ciddi derecede yordadığı sonucuna ulaştı. Akademik doyumun en önemli yordayıcılarından biri olan akademik motivasyon kavramını çevrimiçi eğitim bazında çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çevrimiçi öğrenme arttıkça, öğrencilerin akademik motivasyonuna ve öz düzenlemesine de ilgi artmaktadır (Greene & Azevedo, 2007). Çevrimiçi eğitimde motivasyonla ve akademik doyumla ilişkili olduğu düşünülen bir diğer değişken olan öz düzenleme becerileri kavramı ele alınmalıdır.

Öz-düzenleme

Zaman içinde bireylerin amaçlar oluşturmaları ve bu amaçlara ulaşmak için uygun koşulları sağlamaları, süreç içinde aktif rol oynamaları bir gereklilik haline gelmiştir. Barnard ve arkadaşları (2009), öz düzenlemenin eğitim süreçlerinde öneminin büyük olduğunu ve bireysel sorumluluğun daha ön planda olduğu çevrimiçi eğitimde çok daha önem kazandığını savunmuşlardır. Bu yüzden çevrimiçi eğitimde, öğrencilerin süreç içerisinde kendi öğrenim süreçlerini düzenleme becerileri üzerinde sıklıkla durulur.

Çevrimiçi eğitimde öz düzenleme becerileriyle ilgili yapılan çalışmalar mevcuttur. Uzun, Ünal ve Yamaç (2013)'in yaptıkları çalışmada ise öğretmen adaylarının çevrimiçi eğitimde öz düzenleme becerileri ile performans puanları arasında bir ilişki saptanamamıştır. Zhang ve diğerleri (2018), yabancı dil öğrenenler üzerinde öz düzenleme ve yeterlik inancı arasında kuvvetli bir ilişki saptamışlardır. Tuckman ve diğerleri (2002), lisans öğrencilerindeki erteleme eğilimlerini, algılanan öz düzenleme becerilerine göre karşılaştırdı. Öz-düzenleme ne kadar çok kullanılırsa, ertelemenin o kadar az olduğu sonucuna ulaştı. Literatürde yer alan bu çalışmaların yanı sıra bu çalışmanın araştırma konusu olan akademik doyum ile öz-düzenleme becerilerinin birlikte ele alınması gereklidir.

Öz-düzenleme ve Akademik Doyum. Literatür incelendiğinde çevrimiçi eğitimden alınan doyum ile öz-düzenleme becerilerinin incelendiği çalışmalar mevcuttur. Puzziferro (2008) çalışmasında ortam, zaman yönetimi gibi birçok değişkenin yanında üstbilişsel öz-düzenlemenin çevrimiçi derslerde memnun kalmada önemli rolü olduğunu belirtmiştir. İnan ve arkadaşlarının 2017’de bir üniversitenin çevrimiçi sertifika eğitiminde yaptığı çalışmada öz-düzenleme becerilerinin, en yüksek düzeyde alt boyut olan planlamanın çevrimiçi eğitimden alınan doyumunu yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Landrum (2020), öz-düzenleme stratejilerine sahip öğrencilerin öz yeterlik inançlarıyla birlikte çevrimiçi eğitimden daha memnun kaldıklarını belirtmiştir. Liaw ve Huang (2013) ise e-öğrenme ortamlarında akademik tatminin öz-düzenlemeyi yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Hamdan ve arkadaşları (2021), üniversite öğrencilerin çevrimiçi eğitimden aldığı doyumda öz düzenlemeli öğrenmenin önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bunlarla birlikte, öz-düzenleme eksikliğinin ertelemeye neden olduğu düşünüldüğünde akademik doyum ile ilişkisini incelemek üzere bir diğer değişken olarak bu çalışmada yer alması önem taşır.

Akademik Erteleme

Erteleme, bireyin işlevselliğinde problemlere neden olabilecek bir davranıştır. Steel (2007), ertelemeyi bireyin yapmakla yükümlü oldukları şeyleri, sonucunda olumsuzluklarla karşılaşacağını bilmesine rağmen yapmayı bilin geciktirmesi, ötelemesi olarak tanımlamıştır. Akademik erteleme, öğrencilerin yapmakla sorumlu tutulduğu akademik görevleri yerine getirmeyi ötelemesinden dolayı kaygı seviyelerinin yüksek seviyelere ulaşmasına kadar yapmaya başlamamalarıdır (Senecal vd., 1995). Akademik ertelemenin üniversiteli bireylerde sıklıkla gözlenen bir problem alanı olduğu görülmektedir. Bundan dolayı yapılan çalışmaların örneklemini genellikle üniversite öğrencileri olarak seçildiği görülmektedir.

Literatüre bakıldığında erteleme davranışı çoğunlukla benzer değişkenlerle ele alınmıştır. Onwuegbuzie (2000), akademik erteleme ve mükemmeliyetçilik arasında negatif bir ilişki saptamıştır. Tuckman ve arkadaşları (2002) ise, internet tabanlı bir derste üniversite öğrencilerinin erteleme davranışını incelemiştir. Erteleme davranışı sergileyen öğrencilerin bunu rasyonelleştirerek düşük puanlar almaları sonucuna vardıklarını bulmuştur. Elvers, Polzella ve Graetz (2003) çevrimiçi ve yüz yüze eğitim alan üniversite öğrencilerinde erteleme davranışlarını araştırmıştır. Çevrimiçi derslerde erteleme davranışı yüz yüze yapılan derslerin aksine derslerdeki başarı düzeyiyle negatif korelasyon göstermiştir. Erteleme davranışının akademik hayata etkileri yapılan çalışmalarca ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada ise akademik doyumla ilişkisi incelenecektir.

Akademik Erteleme ve Akademik Doyum. Akademik erteleme ve akademik doyumunu birlikte ele alan çalışmalara çok fazla rastlanılmamıştır. Literatürdeki araştırmalara bakıldığında, akademik yaşamlarından düşük seviyede tatmin olan öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmek için isteksiz olmalarına bağlı olarak onlar için önem ve değer arz eden şeyleri gerçekleştirme tutumlarına yatkın olmalarına karşın değer ve önem arz etmeyen şeyleri yapmaktan kaçmaya yatkın oldukları söylenmektedir (Jamelske, 2009). Başka bir çalışmada, Balkıs (2013) akademik ertelemeyle akademik doyum ilişkisinde negatif korelasyon olduğunu söylemektedir. Tanımları yapılan, açıklanan ve literatürde ne şekilde yer aldıkları incelenen akademik motivasyon, öz-düzenleme becerileri ve akademik erteleme kavramları, bu çalışmanın bağımlı değişkeni olan akademik doyum kavramı ile birlikte ele alınacağı için; akademik doyum kavramını açıklamak ve literatürde nasıl yer aldığını incelemek önem taşımaktadır.

Akademik Doyum

Üniversite öğrencilerinin aldıkları akademik doyum oldukça önem arz etmektedir. Öğrencilerin akademik doyumları eğitim hayatlarında ilerlemelerini ve en nihayetinde icra edecekleri meslekteki gelişimlerini devam ettirecek istekleri için önemli bir etkidir (Shirazi,2017). Bireyin eğitim-öğretim hayatından duyduğu tatmini açıklamak üzere birçok çalışmacı kendi çalışmalarından ya da daha önce yapılan çalışmalardan yola çıkarak akademik doyumunu farklı açılardan ele alarak modelleme yoluna başvurmuşlardır.

Literatürdeki daha önce yapılan çalışmalar incelendiğinde akademik doyumunu yordayan birçok değişken bulunmaktadır. Akademik doyum ile akademik performans arasında anlamlı bir ilişki vardır (Dhaqane & Afrah, 2016; Dost, 2010; Güler & Emeç, 2006). Bu çalışmalarda akademik doyumunu yüksek olan öğrencilerin daha yüksek başarı gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Etkili bir öğrenme ve dolayısıyla yüksek düzeyde performansa ulaşmak için akademik doyuma etki eden etkenleri kavramak önem taşımaktadır. Bunun yanısıra günümüz koşulları dolayısıyla eğitimin geldiği son nokta olan çevrimiçi bilişim sistemlerinde öğrencinin aldığı öğrenme doyumunu incelemek önemli hale gelmektedir. Hergüner ve arkadaşları (2020), üniversite öğrencilerin çevrimiçi eğitime olan tutumları ile çevrimiçi eğitime psikolojik ve gelişimsel olarak hazır olmaları arasında pozitif ilişki saptamışlardır. Hung ve diğerleri (2010) araştırmalarında, öğrenmeye hazır oluş seviyelerinin, öğrenmeye dair motivasyon ve çevrimiçi sınıflarda kendini ifade edebileceklerine dair algılarıyla pozitif yönde; öğrencinin öğrenme sürecini düzenleme becerisiyle negatif yönde ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Özkılınççı ve Cantürk (2020)'ün yaptığı bir araştırmada öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeden

duydıkları memnuniyet ile bireyin yaşadığı durumlara uyum sağlaması ve alternatif yolların farkında olup psikolojik sağlamlığını koruması arasında olumsuz duygu durum değişikliklerinin kısmen aracı rol üstlendiği sonucuna varmışlardır.

Çevrimiçi öğrenmeden alınan doyumla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında genel olarak nitelik bazında olduğu görülmüş olup, öğrenenin bireysel özellikleriyle ilişkilendirilen araştırmaların sayıca çok az olduğu görülmektedir. Bundan dolayı çevrimiçi eğitimden alınan doyumun bireyin bazı özellikleriyle incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin çevrimiçi eğitimden aldıkları akademik doyum ile akademik motivasyon, öz-düzenleme becerileri ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkiyi yordamaya yönelik aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Çevrimiçi eğitim sürecindeki üniversite öğrencilerinin akademik doyumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- Çevrimiçi eğitim sürecindeki üniversite öğrencilerinin akademik doyum ile akademik motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Çevrimiçi eğitim sürecindeki üniversite öğrencilerinin akademik doyum ile öz-düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Çevrimiçi eğitim sürecindeki üniversite öğrencilerinin akademik doyum ile akademik erteleme arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
-

Yöntem

Araştırma Deseni

Çalışma, nicel bir araştırmadır ve ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. Nicel araştırmalar ulaşılmak istenen sonucu sayısal olarak ifade etmeye ve ölçmeye çalışan bir yöntemdir (Ekiz, 2015). İlişkiyel tarama modeli, iki ve ikiden çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ya da derecesini ortaya koymayı hedefleyen bir araştırma modelidir (Karasar, 2009). Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin çevrimiçi eğitimdeki akademik motivasyon, öz-düzenleme becerileri ve akademik erteleme ile akademik doyumları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Örneklem

Çalışmanın evrenini, Türkiye’de bir üniversitede öğrenim gören 18 yaş ve üzeri öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmaya 101 kişi katılmıştır. Çalışmaya katılan katılımcılar gelişigüzel ve kartopu örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Gelişigüzel örnekleme, araştırmacının belirlenen örneklem büyüklüğüne göre herhangi bir şekilde evrenin bir parçasını seçmesidir. Kartopu örnekleme ise ölçekleri cevaplandırılan katılımcının davetiyle diğer potansiyel katılımcıların

katılımını sağlayarak zincirleme olarak örnekleme oluşturma işlemidir (Kılıç, 2012). Katılımcıların gönüllülüğü dikkate alınmış ve araştırma koşullarına uymayan katılımcıların cevapları analize dahil edilmemiştir.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Araştırmanın değişkenleri ve örneklemlerine uygun olarak kullanılmaya karar verilen ölçeklerin gerekli izinleri alındıktan sonra Google Forms aracılığıyla çevrimiçi anket formuna dönüştürülmüştür. Katılımcıların cinsiyeti, yaşı gibi bilgileri edinmek için kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Akademik motivasyon değişkeni için Özbaşı ve arkadaşları (2018)'nin Türkçeye uyarladığı 28 maddelik Çevrimiçi Öğrenme Motivasyon Ölçeği; öz-düzenleme değişkeni için 24 maddelik Kilis ve Yıldırım (2018)'in Türkçeye uyarladığı Çevrimiçi Öz-düzenleme Ölçeği; akademik erteleme değişkeni için Tuckman'ın geliştirdiği ve arkadaşlarıyla Türkçeye 2013'de uyarladığı 14 maddelik Tuckman Akademik Erteleme Ölçeği; akademik doyum ölçeği için ise Parlak (2017)'in geliştirdiği 38 maddelik İnternet Temelli Uzaktan Eğitimde Öğrenci Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Etik kurul onayının alınmasından sonra, çalışmanın linki araştırmanın örneklemi oluşturan 18 yaş ve üzeri bireylere ulaşacak şekilde e-posta, sosyal medya ve diğer çevrimiçi veri yayma yöntemleri ile online ortamlarda paylaşılmıştır. Ayrıca kartopu yöntemi ile katılımcılardan bu çalışmanın linkini başkaları ile paylaşmaları rica edilmiştir.

Verilerin Analizi

Katılımcıların Google Forms üzerinden cevaplandığı ölçeklerden elde edilen veri setleri SPSS istatistik programına aktarılmıştır. Verilerin normallik testi yapıldıktan sonra araştırma soruları doğrultusunda Pearson korelasyon testi analizi ve doğrusal regresyon analizi yöntemiyle bulgular saptanmıştır.

Bulgular

Katılımcıların bazı demografik bilgileri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1*Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular*

	Kategori	N	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	31	30.7
	Kadın	70	69.3
	Toplam	101	100
Öğrenim	Önlisans	2	2
	Lisans	97	96
	Lisansüstü	2	2
	Toplam	101	100
Yaş	19	4	4
	20	24	23.8
	21	22	21.8
	22	20	19.8
	23	12	11.9
	24	2	2
	25	2	2
	26	1	1
	28	1	1
	29-30	2	2
	31	1	1
	32	3	3
	33	1	1
	34	1	1
	35	1	1
	36-45	3	3
	46	1	1
Toplam	101	100	

Tablodan anlaşıldığı üzere katılımcıların çoğunluğunu kadınlar ve lisans öğrencileri oluşturmuştur. Ayrıca kişisel bilgi formunda katılımcıların yaş dağılımı 19-46 arasında ve yaş ortalaması 23.1 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca katılımcılar; Adıyaman Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Harran Üniversitesi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesinde öğrenim görmektedir.

Tablo 2*Pearson Korelasyon Testi Analizi*

		1	2	3	4
Akademik motivasyon (1)	Pearson Correlation				
	Sig. (2-tailed)				
Akademik erteleme (2)	Pearson Correlation	.027			
	Sig. (2-tailed)	.790			
Öz-düzenleme becerileri (3)	Pearson Correlation	.432**	-.262**		
	Sig. (2-tailed)	.000	.008		
Akademik doyum (4)	Pearson Correlation	.215*	-.052**	.504**	
	Sig. (2-tailed)	.031	.604	.000	

Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).**

Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).*

Listwise N=101_c

Yapılan analiz sonuçlarına bakıldığında, akademik motivasyon ile akademik doyum arasında pozitif yönde anlamlı ($r = .215$; $p < .05$); öz-düzenleme ile akademik doyum arasında pozitif yönde anlamlı ($r = .504$; $p < .01$); akademik erteleme ile akademik doyum arasında negatif yönlü anlamlı ($r = -.052$; $p < .01$) ilişki saptanmıştır.

Korelasyon ilişkisinin saptanmasının ardından üniversite öğrencilerinin çevrimiçi eğitimdeki akademik doyumlarını; akademik motivasyon, öz-düzenleme ve akademik erteleme değişkenlerinin birlikte yordayıp yordamadığını saptamak için yapılan doğrusal regresyon analizi bulgularına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3*Doğrusal Regresyon Analizi*

Model	R	R ²	Adjusted R ²	Std. Error of the Estimate	Change Statics				
					R ² Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.511 ^a	.262	.239	.702	.262	11.456	3	97	.000
a. Predictors: (Constant), COM, AE, COD									
b. Dependent Variable: AD									

COM: Çevrimiçi Öğrenme Motivasyonu

COD: Çevrimiçi Öz-düzenleme

AD: Akademik Doyum

AE: Akademik Erteleme

Tabloda da görüldüğü gibi yapılan ‘doğrusal regresyon analizi’ sonucunda Çevrimiçi Öğrenme Motivasyonu, Akademik Erteleme ve Çevrimiçi Öz-düzenleme’nin Akademik Doyum’u %26 oranında açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır ($r^2 = .262$).

Tartışma

Araştırmanın amacı doğrultusunda yöneltilen araştırma soruları, elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular vasıtasıyla cevaplanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın ilk sorusu “Çevrimiçi eğitim sürecindeki üniversite öğrencilerinin akademik doyumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Adnan ve Boz-Yaman (2017)’ın mühendislik öğrencilerinin e-öğrenmeye dair beklenti, hazırbulunuşluk ve memnuniyet düzeylerini bazı değişkenler aracılığıyla yaptığı çalışmada cinsiyet açısından anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmışken çevrimiçi öğrenmede kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha çok tatmin duyduğunu ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Fredericksen vd., 2000). Yapılan analizde ortalamaya bakıldığında, erkeklerin akademik doyumunu kadınların akademik doyumlarından daha fazla olduğu görülmüştür fakat; Adnan ve Boz-Yaman (2017)’ı destekler şekilde anlamlı düzeyde bir farklılık bulunamamıştır. Farklı çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılması, gelecek çalışmalarda cinsiyet ile akademik doyum ilişkine yer verilerek daha genellenebilir sonuçlara ulaşılmasının önemli olduğu düşünülmüştür.

Araştırmanın ikinci sorusu “Çevrimiçi eğitim sürecindeki üniversite öğrencilerinin akademik doyumunu ile akademik motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindedir.

Yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda akademik doyum ile akademik motivasyon arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ulaşılan bulgular Kırmızı (2015)'nın ulaştığı motivasyon ve çevrimiçi öğrenme doyumunu arasında yüksek bir korelasyon olduğu sonucuyla örtüşmektedir. Bu çalışmada ulaşılan bulgunun aksine Eom ve Ashill (2016), üç yıllık bir çalışmada motivasyon ile çevrimiçi öğrenme doyumunu arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Artino(2008) çalışmasında akademik motivasyon ve öz düzenlemenin sosyal bilişsel perspektiften öğrencilerin motivasyonel inançları ile çevrimiçi eğitimden aldıkları doyum arasında anlamlı bir ilişki saptamıştır. Giebers ve arkadaşları (2013) ise çevrimiçi derslerdeki motivasyonun dersin başında yüksek olduğu, daha sonra bu motivasyonun diğer öğrenci ve öğretmenle etkileşime girdikçe ve yaşantıların arttıkça doyum düzeyinin arttığını belirtmiştir. Bu açıdan bakıldığında çevrimiçi eğitimde akademik motivasyon ve akademik doyum ilişkisini incelerken etkileşim gibi diğer faktörlerin aracı rolünü göz ardı etmeden gelecekte yapılacak çalışmalarda yer verilmesinin önemli olduğu düşünülmüştür.

Araştırmanın üçüncü sorusu “Çevrimiçi eğitim sürecindeki üniversite öğrencilerinin akademik doyumunu ile öz-düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindedir. Kim ve arkadaşları (2014), çevrimiçi eğitimde öz-düzenlemenin akademik doyumunu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Landrum (2020), çalışmasında öğrencilerin çevrimiçi eğitimde öz-düzenleme becerilerini (örneğin, odaklanmayı sürdürmek, yardım istemek) kullandıklarında çevrimiçi öğrenme platformundan duydukları doyumun daha fazla olduğunu açıklamıştır. Yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda bu sonuçlarla örtüşecek şekilde akademik doyum ile öz-düzenleme değişkenleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ulaşılan bu bulgunun aksine Eom ve Ashill (2016), üç yıllık bir çalışmada öz-düzenleme ile çevrimiçi öğrenme doyumunu arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kuo ve arkadaşları (2013), Eom ve Ashill (2016)'yı destekleyen, bu çalışmada ulaşılan bulgu ile ters düşen bir sonuca ulaşmıştır. Literatürde ikili sonuçların varlığı gözetildiğinde çevrimiçi öğrenmede akademik doyum ile öz-düzenleme arasında aracı değişkenlerle çalışmalar yaparak arasındaki ilişkiyi açıklamanın faydalı olabileceği düşünülmüştür.

Araştırmanın dördüncü sorusu “Çevrimiçi eğitim sürecindeki üniversite öğrencilerinin akademik doyumunu ile akademik erteleme arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindedir. Balkıs ve Duru (2021), 970 üniversite öğrencisinin katılımıyla geliştirdiği Akademik Erteleme Ölçeği'nin çalışmasında elde ettiği bulgular, akademik erteleme ile akademik doyum arasında negatif ilişki saptamıştır. Savithri (2014) de benzer sonuçlara ulaşmıştır. Rakes ve Dunn (2010)

lisansüstü öğrencilerinin çevrimiçi eğitimde erteleme davranışlarını öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonları ile ilişkilendirmiş ve içsel motivasyon ve öz-düzenleme arttıkça erteleme davranışının azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada, literatürdeki çalışmaları destekler nitelikte; akademik doyum ile motivasyon ve öz-düzenleme arasında pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Rakes ve Dunn (2010)'un ulaştığı bu sonuç çevrimiçi eğitimde erteleme ile akademik doyum arasında da negatif bir ilişki olabileceği düşündürmüştür. Yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda ise akademik doyum ile akademik erteleme arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Son olarak araştırmanın amacı olan çevrimiçi eğitimde üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonu, öz-düzenleme becerileri ve akademik erteleme davranışlarının akademik doyumunu birlikte yordayıp yordamadığı doğrusal regresyon analizi aracılığıyla açıklanmıştır. Doğrusal regresyon analizi sonucunda bu üç değişkenin akademik doyumunu %26 oranında yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç

Araştırmada özellikle pandemi döneminin getirdiği zorunlulukların da etkisiyle daha önem kazandığı düşünülen çevrimiçi eğitim ortamında üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonları, öz-düzenleme becerileri, akademik erteleme davranışları ile çevrimiçi eğitimden duydukları akademik doyum arasındaki ilişki saptanmıştır. Çevrimiçi eğitimden alınan akademik doyumunun kadın ve erkek öğrenciler arasında farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır; yani cinsiyet yordayıcı bir değişken değildir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonları ve öz-düzenleme becerileri arttıkça çevrimiçi öğrenmeden aldığı doyum da artmaktadır; fakat bu pozitif ilişki öz-düzenleme değişkeninde akademik motivasyon değişkenine göre daha kuvvetlidir. Buna karşın akademik erteleme davranışları arttıkça çevrimiçi öğrenme doyumlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır; fakat bu çok zayıf düzeydedir. Bunlarla birlikte 101 üniversite öğrencisiyle yapılan bu çalışmada, çevrimiçi eğitimde akademik motivasyon, öz-düzenleme, akademik erteleme değişkenlerinin akademik doyumunu %26 oranında açıkladığı bulunmuştur.

Öneriler

Farklı örnekleme yöntemleri ile farklı üniversite ve bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencileri ile daha fazla araştırma yapılması literatüre katkı sağlayabilir ve sonuçları genellenebilirliğini sağlayabilir. Ayrıca, aynı değişkenleri konu edinen nitel araştırmalar

yapılarak çalışma konusu daha derin ve öznel bağlamda ele alınarak bulgular sentezlenebilir. Araştırmadaki örneklem grubunda erkek katılımcı sayısının oransal olarak oldukça az olduğu görülmektedir. Bundan dolayı yapılacak çalışmalarda araştırmacılar katılımcıların cinsiyet açısından daha heterojen olmasına dikkat edebilir ve farklı yaş grupları örneklem olarak belirlenebilir.

Ulaşılan sonuçlar göz önüne alındığında öğrencinin öğrenmesine katkı sunan tüm sistem ve kişilere şu öneri sunulabilir:

Psikolojik danışmanlık ve rehberlik disiplininin bakıldığında öğrenci kişilik hizmetlerinin amacı; bireyin eğitim hayatında çok yönlü gelişimini desteklemek ve kişilik gelişimini sağlıklı bir şekilde tamamlanmasını sağlayacak ortamı oluşturmaya katkı sunmaktır. Yani bu akademik ortamın yaratılması için akademik gereksinimlerinin bireysel anlamda karşılanması gerekmektedir. Bunun da çevrimiçi eğitimden alınan doyum düzeyini arttırarak olacağı düşünülmektedir. Bu doyum arttırmak adına; üniversitelerin öğrenciyle etkileşimde olan tüm birimleri, özellikle psikolojik danışma servisi, güdüleyici tutum ve etkinlikler, öz düzenleme becerilerinin gelişmesi ve erteleme davranışının sönmesi adına bilgilendirici seminerler ve psiko-eğitim programları düzenleyebilir.

Kaynakça

- Adnan, M. ve Yaman, B. B. (2017). Mühendislik öğrencilerinin e-öğrenmeye dair beklenti, hazır bulunuşluk ve memnuniyet düzeyleri. evaluations of online courses. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(1), 1-13. <https://app.trdizin.gov.tr//makale/TWpNeU1qRXINZz09>
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Balıkesir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Aldemir, C. ve Gülcan, Y. (2004). Student satisfaction in higher education: A Turkish case. *Higher Education Management and Policy*, 16(2), 109-122. doi: 10.1787/hemp-v16-art19-en
- Artino, A. (2007). Self-regulated learning in online education: A review of the empirical literature. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, (4), https://itdl.org/Journal/Jun_07/article01.htm
- Artino, A. R. (2008). Motivational beliefs and perceptions of instructional quality: Predicting satisfaction with online training. *Journal of computer assisted learning*, 24(3), 260-270.
- Ayub, N. (2010). *Effect of Intrinsic and Extrinsic Motivation on Academic Performance*. *Pakistan Business Review*, 12. 363-372. https://www.researchgate.net/publication/255712855_Effect_of_Intrinsic_and_Extrinsic_Motivation_on_Academic_Performance
- Bailey, T. ve Phillips, L. (2015). The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. *Higher Education Research & Development*, 35. 1-16. Doi: 10.1080/07294360.2015.1087474.

- Balkıs, M. ve Erdinc, D. (2021). Akademik Erteleme Ölçeği'nin Kısa Formunun psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 410-425. <https://doi.org/10.9779/pauefd.952291>
- Barnard, L., Lan, W. Y., To, Y. M., Paton, V. O. ve Lai, S. L. (2009). Measuring self-regulation in online and blended learning environments. *The internet and higher education*, 12(1), 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.10.005>
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1985). Genel nedensellik yönelimleri ölçeği: Kişilikte kendi kaderini tayin etme. *Kişilik araştırmaları dergisi*, 19(2), 109-134.
- Dhaqane, M. ve Afrah, N. (2016). *Satisfaction of Students and Academic Performance in Benadir University*. https://www.researchgate.net/publication/334290373_Satisfaction_of_Students_and_Academic_Performance_in_Benadir_University.
- Doğan, A. C. (2009). *Öğretim Elemanlarının Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına Yönelik Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dost, M. T. (2010). Güney Afrika ve Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin bazı değişkenlere göre öznel iyi oluş ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(158).
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayınları.
- Elvers, G., Polzella, D. ve Graetz, K. (2003). *Procrastination in online courses: Performance and attitudinal differences*. *Teaching of Psychology*, 30, 159-162. DOI: 10.1207/S15328023TOP3002_13
- Eom, S. B. ve Ashill, N. (2016). *The determinants of students' perceived learning outcomes and satisfaction in university online education: An update*. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 14(2), 185-215.
- Fırıncı Kodaz, A. (2016). *İyimserlik, geleceğe yönelik tutum, akademik içsel motivasyon ve akademik doyum arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi*. Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Fredericksen, E., Pickett, A., Shea, P., Pelz, W. ve Swan, K. (2000). Factors influencing faculty satisfaction with asynchronous teaching and learning in the SUNY learning network.
- Giebers, B., Rienties, B., Tempelaar, D. ve Gijsselaers, W. (2013). Investigating the relations between motivation, tool use, participation, and performance in an e-learning course using web-videoconferencing. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 285-292. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.09.005>
- Greene, J. A. ve Azevedo, R. (2007). Adolescents' use of self-regulatory processes and their relation to qualitative mental model shifts while using hypermedia. *Journal of Educational Computing Research*, 36, 125-148. <https://doi.org/10.2190%2FG7M1-2734-3JRR-8033>
- Güler, B. K. ve Emeç, H. (2006). Yaşam memnuniyeti ve akademik başarıda iyimserlik etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 21(2), 129-149. https://www.researchgate.net/publication/228868662_YASAM_MEMNUNİYETI_VE_AKADEMİK_BASARIDA_IYIMSERLİK_ETKISI
- Gür Erdoğan, D. ve Arsal, Z. (2015). Öğretmen Adaylarının Akademik Branş Memnuniyetleri ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelme ve Kariyer Geliştirme Arzuları Arasındaki İlişki. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (4), 147-171 <https://dergipark.org.tr/pub/goputeb/issue/34518/38148>

- Hamdan, K.M., Al-Bashaireh, A.M., Zahran, Z., Al-Daghestani, A., AL-Habashneh, S. ve Shaheen, A.M. (2021). University students' interaction, Internet self-efficacy, selfregulation and satisfaction with online education during pandemic crises of COVID-19 (SARS-CoV-2). *International Journal of Educational Management, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print*. <https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2020-0513>
- Herguner, G., Son, S. B., Herguner Son, S. ve Donmez, A. (2020). The effect of online learning attitudes of university students on their online learning readiness. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 19(4)*, 102-110.
- Hung, M. L., Chou, C., Chen, C. H. ve Own, Z. Y. (2010). Learner readiness for online learning: scale development and student perceptions. *Computers & Education, 55(3)*, 1080–1090. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.05.004>
- Jamelske, E. (2009). Measuring the impact of a university first-year experience program on student GPA and retention. *Higher Education, 57(3)*: 373-391. DOI 10.1007/s10734-008- 9161-1
- Joo, Y. J., Lim, K. Y. ve Kim, J. (2013). Locus of control, self-efficacy, and task value as predictors of learning outcome in an online university context. *Computers & Education, 62*, 149–158. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.027>
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (19. Baskı). Nobel.
- Kılıç, S. (2013). Örneklem yöntemleri. *Journal Of Mood Disorders, 3(1)*, 44-6. DOI: 10.5455/jmood.20130325011730
- Kilis, S. ve Yildirim, Z. (2018). Online self-regulation questionnaire: Validity and reliability study of Turkish translation. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 47(1)*, 233-245. <https://doi.org/10.14812/cuefd.298791>
- Kirmizi, Ö. (2015). The influence of learner readiness on student satisfaction and academic achievement in an online program at higher education. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 14(1)*, 133-142.
- Kuo, Y.-C., Walker, A. E., Belland, B. R. ve Schroder, K. E. E. (2013). A predictive study of student satisfaction in online education programs. *International Review of Research in Open and Distance Learning, 14(1)*, 16–39. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i1.1338>
- Kurucay, M. ve Inan, F. A. (2017). *Examining the effects of learner-learner interactions on satisfaction and learning in an online undergraduate course*. *Computers & Education, 115*, 20-37. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.06.010>
- Landrum, B. (2020). Examining students' confidence to learn online, self-regulation skills and perceptions of satisfaction and usefulness of online classes. *Online Learning, 24(3)*, 128- 146. <https://doi.org/10.24059/olj.v24i3.2066>
- Lent, R., Singley, D., Sheu, H.; Schmidt, J.A. ve Schmidt, L. (2007). Relation of social cognitive factors to academic satisfaction in engineering students. *Journal of Career Assessment, 15(1)*, 87-97. doi:10.1177/1069072706294518
- Liaw, S.S. ve Huang, H.M. (2013). Perceived satisfaction, perceived usefulness and interactive learning environments as predictors to self-regulation in e-learning environments. *Computers & Education. 60*. 14–24. Doi: 10.1016/j.compedu.2012.07.015.
- Onwuegbuzie, A. J. (2000). Academic Procrastinators and Perfectionistic Tendencies among Graduate Students. *Journal of social behavior and personality, 15*. 103-109. https://www.researchgate.net/publication/291767868_Academic_Procrastinators_and_Perfectionistic_Tendencies_among_Graduate_Students

- Ozer, S., Meca, A. ve Schwartz, S. J. (2019). Globalization and identity development among emerging adults from Ladakh. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 25(4), 515. <https://doi.org/10.1037/cdp0000261>
- Özbaşı, D., Cevahir, H. ve Özdemir, M. (2018). Çevrimiçi Öğrenme Motivasyon Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 352-368. <https://doi.org/10.24315/trkefd.331973>
- Özkılıççı, G. ve Uysal Cantürk, P. (2020). Bilişsel esneklik ile uzaktan eğitim memnuniyetinin ilişkisi: negatif duygulanımın aracı rolü. *Sosyal Bilimler Dergisi* (4). 221-232. <http://hdl.handle.net/11467/4609>
- Park, J.-H. ve Choi, H. J. (2009). Factors influencing adult learners' decision to drop out or persist in online learning. *Educational Technology & Society*, 12(4), 207-217. http://www.ifets.info/journals/12_4/18.pdfParlak, 2007
- Parlak, Ö. (2007). İnternet Temelli Uzaktan Eğitimde Öğrenci Doyum Ölçeği. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 6(11).
- Puzziferro, M. (2008). Online technologies self-efficacy and self-regulated learning as predictors of final grade and satisfaction in college-level online courses. *Journal of Distance Education The Amer. Journal of Distance Education*, 22. 110-120. Doi:10.1080/08923640802039024.lite
- Rakes, G. ve Dunn, K. (2010). The impact of online graduate students' motivation and self regulation on academic procrastination. *Journal of Interactive Online Learning*. 9. 78-93. https://www.researchgate.net/publication/279645091_The_Impact_of_Online_Gradu_Students'_Motivation_and_Self_Regulation_on_Academic_Procrastination
- Sansone, C. ve Harackiewicz, J. M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation. *The search for optimal motivation and performance*. New York: Academic Press.
- Savithri, J. J. (2014). Interactive effect of academic procrastination and academic performance on life satisfaction. *International Journal of Science and Research (IJSR)*. 3 (3). 377-381.
- Senécal, C., Koestner, R. ve Vallerand, R. (1995). Self-Regulation and Academic Procrastination. *Journal of Social Psychology - J SOC PSYCHOL*. 135. 607-619. Doi: 10.1080/00224545.1995.9712234.
- Shih, H., Chen, S., Chen, S. ve Wey, S. (2013). The relationship among tertiary level EFL students' personality, online learning motivation and online learning satisfaction. *Social and Behavioral Sciences*, 103, 1152-1160. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.442>
- Shirazi, M. (2017). Student satisfaction analysis and its factors (2014 to 2016), *Education (7)4*, 71-81. doi: 10.5923/j.edu.20170704.03.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65-94. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Tucker, C. M., Zayco, R. A., Herman, K. C., Reinke, W. M., Trujillo, M., Carraway, K., ... ve Ivery, P. D. (2002). Teacher and child variables as predictors of academic engagement among low-income African American children. *Psychology in the Schools*, 39(4), 477-488. <https://doi.org/10.1002/pits.10038>
- Tuckman, B.W., Abry, D.A. ve Smith, D.R. (2002). *Learning and motivation strategies: Your guide to success*. PrenticeHall. <https://archive.org/details/learningmotivati0000tuck>

- Uzbaş, A. (2009). Okul psikolojik danışmanlarının okulda saldırganlık ve şiddete yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 0 (18) , 90-110 .
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19392/205926>
- Uzun, A., Unal, E. ve Yamac, A. (2013). Service teachers' academic achievements in online distance education: The roles of online self-regulation and attitudes. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(2), 131-140. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tojde/issue/16896/176050>
- Zhang, Y. Y., Qin, X. N. ve Ren, P. (2018). Adolescents' academic engagement mediates the association between internet addiction and academic achievement: The moderatin effect of classroom achievement norm. *Computers in Human Behavior*, 89, 299-307.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2018.08.018>

Öğretmenlerin Algılanan Sosyal Destek, Yalnızlık, Psikolojik İyi Oluş ve Mesleki Doyumlarının İncelenmesi

Lisansüstü Öğrencisi Ufuk AKTAŞ

Dr. Öğr. Üyesi Bilal KALKAN

Adıyaman Üniversitesi

bkalkan@adiyaman.edu.tr

Özet

Meslek kişilerin para ve hayatlarını kazanmak amacıyla yaptıkları, sonucunda ise bir ürün ya da hizmetin ortaya çıktığı etkinliklerin tümüdür. Mesleki doyum ise kişinin yapmış olduğu meslekte hoşnut olma durumudur. İnsan yaşamının uzun bir kısmını meslek yaşamı içerisinde geçirmektedir, bu açıdan bakıldığında kişinin yapmış olduğu meslekte memnun olması önemlidir. Verilen eğitimin kalitesi ve çalışılan kurumun amaçlarına ulaşabilmesi öğretmenin göstereceği performansla yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri kişisel özellikleri, çalıştıkları kurum ve kurumun ortamı, çalışma arkadaşları gibi birçok şeyden etkilenebilmektedir. Algılanan sosyal destek, yalnızlık ve psikolojik iyi oluş kavramlarının da öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerini etkileyebileceği düşünülmektedir. Araştırmanın amacı öğretmenlerin algılanan sosyal destek, yalnızlık ve psikolojik iyi oluşları ile mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu 249 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin analizinde çoklu doğrusal regresyon analizi Pearson korelasyon analizi ve bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Bağımsız gruplar t testi sonucuna göre cinsiyete göre öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Pearson korelasyon analizine göre algılanan sosyal destek ve psikolojik iyi oluş ile mesleki doyum arasında pozitif yönlü ve anlamlı, yalnızlık ile mesleki doyum arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan çoklu doğrusal regresyon analizinde algılanan sosyal destek, yalnızlık ve psikolojik iyi oluş kavramlarının mesleki doyumunu yaklaşık %16 oranında açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Algılanan sosyal destek, Mesleki doyum, Yalnızlık, Psikolojik iyi oluş, İş doyum.

İngilizce Özet: Investigation of Teachers' Perceived Social Support, Loneliness, Psychological Well-Being and Occupational Satisfaction

Abstract

Occupation is all of the activities that people do in order to earn money and live, and as a result, a product or service emerges. Occupational satisfaction is the state of being satisfied with one's job. A person spends a long part of his life in his professional life, from this point of view, it is important that the person is satisfied with his profession. The quality of the education given and the achievement of the goals of the institution are related to the performance of the teacher. Professional satisfaction of teachers can be affected by many things. The concepts of perceived social support, loneliness and psychological well-being can also affect teachers' professional satisfaction. The aim of the study is to investigate the relationship between teachers' perceived social support, loneliness and psychological well-being and their professional satisfaction levels. The study group of the research consists of 249 teachers. According to the independent groups t-test results, it was found that there was no significant difference in the professional satisfaction levels of teachers according to gender. According to Pearson correlation analysis, a positive and significant relationship was found between perceived social support and psychological well-being and occupational satisfaction, and a negative significant relationship was found between loneliness and occupational satisfaction. In the multiple linear regression analysis, it was concluded that the concepts of perceived social support, loneliness and psychological well-being explained approximately 16% of occupational satisfaction.

Keywords: Perceived social support, Occupational satisfaction, Loneliness, Psychological well-being, Job satisfaction.

Giriş

İnsanlar hayatlarının büyük kısmını, çalışma yaşamı içerisinde bir meslek icra ederek geçirirler. İnsanların yaptıkları meslek ya da bu meslekte geçirdiği zaman dilimine bakıldığında meslek hayatı, insan yaşamının uzun bir kısmını kapsamaktadır (Işıkhan, 1993; Korkutan ve Tekin, 2017; Telman ve Ünsal, 2004). Meslek; bir eğitim süreci ile edinilen, yasal bir dayanağı olan ve kuralları toplum tarafından belirlenmiş, kişilerin para ve hayatlarını kazanmak amacıyla yaptıkları, sonucunda ise bir ürün ya da hizmetin ortaya çıktığı etkinliklerin tümüdür (Kuzgun ve diğerleri, 1999). Temelde para kazanmak için yapılırsa da mesleğin; statü kazanma, benlik saygısı geliştirme, çevresince tanınma, değerli hissetme, başarı kazanma (Kuzgun, 1999) ve doyum (Avcı ve diğerleri, 2017) gibi getirileri de vardır. Mesleki doyum kişinin yapmış olduğu meslekten hoşnut olmasıdır (Mersin, 2007). Mesleki doyum, çalışanların yüksek performans göstermesi ve daha verimli olması için birincil etmen olarak gösterilebilir (Izgar, 2003). İş tatmini ya da iş doyumunu olarak da adlandırılan bu kavram bu çalışmada mesleki doyum olarak ele alınmıştır.

Algılanan Sosyal Destek

İnsan hayata geldiği andan itibaren diğer insanlarla etkileşimde bulunur. Başlarda aile ile olan bu etkileşim; bireyin gelişimiyle birlikte yaşatları, okul arkadaşları, öğretmenleri ve birlikte çalıştığı arkadaşlarını kapsayacak şekilde genişler (Koç ve Arslan, 2019). İçinde bulunduğu şartlardan etkilenen ve etkileyen birey, bazen sorunlar yaşayabilmektedir (Turan, 2013). Yaşanan bu sorunların çözümünde çevresindeki kişiler bireye destek olabilir (Yüksel ve Baytemir, 2010). Bireyin yaşamış olduğu zorluklar karşısında içinde bulunduğu toplumun sağladığı tüm yardımlara sosyal destek denmektedir (Gürsoy, 2010). Budak (1999)' a göre sosyal destek insanların bir yakınına kaybetmesi, hastalanması gibi durumlarda baş edebilmesi açısından bireylere yardım eder. Sosyal destek bireyin mesleğinde yaşadığı sorunlarla mücadele etmesi açısından da önemlidir.

Alan yazında sosyal destek kavramını incelenmiştir. Sosyal destek insanların çevresinden gelen; maddi ve manevi destekler (Cohen ve Wills, 1985), bireyin güvенеbileceği kişilerle kurduğu ilişkiler (Sorias, 1988), bireyin temel gereksinimlerinin çevresi tarafından doyuma ulaştırılması (Ekinci ve Ekici, 2003) şeklinde tanımlanmıştır. Kavramların farklılık göstermesinin sebebinin Başer (2006) bireyin ihtiyaç duyduğu farklı gereksinimlerin vurgulanmasına bağlamıştır. Sosyal desteğe bakıldığında birey tarafından algılanan ve bireye verilen sosyal destek şeklinde ikiye ayrıldığı görülmüştür (Şahin, 2011). Algılanan sosyal

destek; kişinin etrafında bulunan insanlardan desteğin geleceğine ilişkin düşünsel algısı şeklinde ifade edilmiştir (Kozaklı, 2006). Bireyin ailesinden ve arkadaşlarından destek geleceğine inanması meslek yaşamı ve doyumunu için önemlidir.

Yalnızlık

Yalnızlık, insanlığın var oluşundan itibaren kişinin bulunduğu toplum ya da düzey fark etmeksizin yaşanan evrensel yaşam deneyimlerinden biridir. Bireyselliğin getirmiş olduğu tercih edilmeyen bir deneyim olan yalnızlık, insan hayatının pek çok diliminde gözlemlenebilmektedir (Kozaklı, 2006). Alan yazında çok farklı tanımlar olsa da genellikle Peplau & Perlman (1982)' in yaptığı "Kişinin sahip olduğu sosyal ilişkileri ve olmasını istediği sosyal ilişkilerinin arasındaki farklar neticesinde bireyin yaşadığı psikolojik hoşnutsuzluk durumu." tanımının kullanıldığı görülmüştür. Pek çok tanım yalnızlığın kişinin kendi tercihi olmadığı ve bireye acı verdiği üzerinde durmaktadır. Yalnızlık hissini zeminini, sosyalleşmenin ya da kurulan ilişkilerin verdiği doyumun yetersiz olması oluşturmaktadır (Buluş, 1997). Kişi yalnızlık duygusunu yaşadığı zaman negatif duygulara sahip olur, kendisine ve iletişimde bulunduğu diğer bireylere güvenmekte ve bu bireylerle iletişim kurmakta sorun yaşar, başarılı olabilmek için konsantrasyonunu toparlamakta zorlanır (Lou, 2009. Akt. Doğan ve Karakuş, 2016). Kendini yalnız hisseden birey meslek hayatında problemler yaşayabilir.

Psikolojik İyi Oluş

Bu kavram ilk olarak 1969 yılında ortaya atılmıştır. Bradburn (1969)' ün negatif duygulardan daha çok pozitif duyguların deneyimlenmesi şeklinde tanımladığı psikolojik iyi oluş (Akt. Gülyüksel Akdağ ve Cihangir Çankaya, 2015) daha sonra psikolojik işlevsellik olarak tanımlanmıştır (Ryff ve Singer, 2008). Psikolojik iyi oluş, insanın kendini tam olarak gerçekleştirebilecek fonksiyonu göstermesidir (Waterman, 1993). Keyes ve diğerleri (2002) ise, psikolojik iyi oluşu kişinin var olmasının getirmiş olduğu meydan okuma ve zorluklar karşısında yaşamsal amaçlarını devam ettirip kendini gerçekleştirmesi, hayatını anlamlı şekilde sürdürebilmesi olarak tanımlamışlardır (Akt. Deniz ve diğerleri, 2017). Negatif duygu içerisindeki çalışanların mesleki performans ve motivasyonlarının pozitif duygu içerisindeki çalışanlara nazaran düşük olduğu, mesleki ve özel hayat arasında denge oluşturamadıkları belirtilmiştir (Yüksekbilgili ve Akduman, 2016). Çalışan bireyin psikolojik durumu görev yaptığı ortamı etkileyebilmektedir. Bu sebeple bireyin psikolojik iyi oluş düzeyinin yüksek olması önemlidir.

Mesleki Doyum

Meslek yaşamı insan hayatının uzun bir dönemini kapsamaktadır. Bu sebeple bireylerin çalıştıkları iş ya da yaptıkları meslekten hoşnut olma seviyeleri hayatlarının en önemli etmenlerinden biridir (Aktaş, 2001). Kişinin yapmış olduğu meslekten hoşnut olmasına ise mesleki doyum denmektedir (Mersin, 2007). İş tatmini veya iş doyumunu şeklinde de ifade edilebilen bu kavram bu çalışmada mesleki doyum olarak kullanılacaktır.

Alan yazın incelendiğinde mesleki doyumun üzerinde uzlaşılan net bir tanım bulunamamıştır. Mesleki doyum; işin gerektirdiklerinin ve çalışanın yeteneklerinin birbiriyle uyuşması (Bilge ve diğerleri, 2009), bireyin yeteneklerini gösterebilmesi ve beklentilerinin karşılanması (Kadioğlu, 2014), bireyin mesleğinin bir parçası olmaktan hoşnut olması (Kuzgun ve Bacanlı, 2012), kişinin mesleğine verdiği değer neticesinde memnuniyet veren olumlu bir his (Locke, 1976) olarak tanımlanmıştır. Bütün bu tanımlara bakarak mesleki doyumun meslekten hoşnut olma seviyesi ile alakalı olduğunu söyleyebiliriz.

Çalışma ortamlarından biri olan eğitim kurumları toplumun birincil ihtiyaçlarını karşılayan yapılardır, öğretmenler ise bu yapıların temel unsurları olarak toplumun gelişimine katkıda bulunurlar. Ele alınan mesleki doyum kavramının eğitim içerisinde yer alan tüm unsurlara tesir edebilecek yapıda olduğu bilinmektedir. Günümüzde oldukça hızlı değişen koşullar meslek yaşamında pek çok zorluğa sebep olmakta, bu durum ilişki ve etkileşimlerin fazla olduğu kurumlar olan okullarda çalışan öğretmenleri de etkilemektedir (Korkutan ve Tekin, 2017). Genç nesilleri yetiştirmek için görev yapan öğretmenler, öğrencilerini eğitirken fazlasıyla zorlanıp, yoğun emek verdikleri için mesleki doyum düzeylerinin incelenmesi önemlidir (Şahin ve Dursun, 2009). Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin yaşamış olduğu mesleki doyumun incelenmesi, mesleki doyumlarını artıracak ya da azaltacak unsurların ortaya çıkarılması ve konu üzerinde titizlikle çalışılması eğitime ve dolaylı olarak da eğitimin diğer unsurlarına katkıda bulunacağı söylenebilir.

Eğitim Öğretimde Mesleki Doyum

Eğitim tüm insanlar ve toplumlar için önemlidir. Öğretmenler sınıf ortamının düzenlenmesinde, diğer etmenler arasındaki ilişkilerin sağlanmasında, alakalı öğretim yöntemlerinin seçilmesinde, öğrencilerin öğrenmeye güdülenmesinde görev üstlenirler. Özdemir (2020)' e göre eğitim sistemindeki tüm etmenler önemlidir. Bununla beraber verilen eğitim kalitesinin ve çalışılan kurumun amaçlarına ulaşabilmesinin öğretmenin göstereceği performansla yakından ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Mesleki doyum öğretmenler düzeyinde incelenmiştir. Mesleki doyum; öğretmenlerin yapmış oldukları görevden hoşnut olma- olmama ya da öğrencilerine veya kurumlarına karşı tavır ya da tutumları olarak ifade edilebilir (Vural, 2004). Öğrencileri, çalışma arkadaşları ve kurum yöneticileri arasındaki ilişkiler, düşüncelerini uygulayabilme şansı, para miktarı ve tatil olanakları, çalışma şartları, ders sayıları, terfi alabilme, kişisel özellikleri, yöneticilerin yaklaşımı ve övülmek öğretmenlerin mesleki doyumunu etkileyen unsurlardır (Vural, 2004; Şahin ve Dursun, 2009). Bütün bunlara bakarak öğretmenlerin mesleki doyumlarını etkileyen birçok unsur olduğunu ifade edebiliriz.

Öğretmenlerin yaptıkları işten memnun olması ya da olmamasından çalıştıkları kurumun işleyişi ve çalışma düzeni etkilenmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin meslekten aldıkları doyumlarını yükseltmek için yapılacak çalışmalar öğretmenlerin mesleki doyumlarını artıracak gibi eğitimin de istenilen düzeye gelebilmesine katkı sağlayacaktır (Şahin, 2013). Shan (1998) için öğretmenlerin mesleki doyumunu; yıpranmayı azaltırken mesleki performans ve dayanışmayı artırmakta ve öğrencilerde de başarıyı yukarı doğru çekmektedir (Akt. Woods ve Weasmer, 2002). Yüksek mesleki doyum seviyesine sahip olan öğretmenlerin performansları ve eğitime verdikleri katkı yüksektir denilebilir (Karakuzu, 2013). Bir sonraki başlıkta araştırmanın gerekliliği ve yapılma amacı açıklanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Hayatının bir kısmını meslek edinebilmek için eğitime, bir kısmını ise aldığı eğitimi sunabilmek için mesleğine harcayan insanların sahip oldukları meslekten memnun olmaları, daha iyi bir hayat yaşayabilmeleri açısından önemlidir. Bu açıdan baktığımızda mesleki doyum kavramının araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri birçok şeyden etkilenebilmektedir; psikolojik iyi oluş, yalnızlık ve algılanan sosyal destek kavramlarının da öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerini etkileyebileceği düşünülmektedir. Yapılan literatür taramasında meslek doyumunu ile bahsedilen bu üç değişkenin ayrı olarak ele alındığı bazı çalışmalara rastlansa da hepsinin birlikte ele alındığı bir çalışma bulunamamıştır. Yapılacak olan çalışmanın bu konudaki eksikliği gidereceğine inanılmaktadır. Bu araştırmanın genel amacı öğretmenlerin psikolojik iyi oluş, yalnızlık ve algılanan sosyal destek düzeyleri ile mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Araştırma soruları ise aşağıdaki gibidir;

- 1) Öğretmenlerin cinsiyetleri ile mesleki doyum düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

- 2) Öğretmenlerin algıladıkları sosyal destek, yalnızlık, psikolojik iyi oluş düzeyi ile mesleki doyum düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
- 3) Psikolojik iyi oluş, yalnızlık ve algılanan sosyal destek değişkenleri mesleki doyumunu anlamlı olarak yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Çalışma nicel bir çalışma olup tarama ve ilişki modeller kullanılmıştır. Nicel araştırma deseni evrenden evreni temsilen alınan örneklemden sayısal sonuçlar elde etmektedir. Tarama modeli, çok sayıdaki katılımcının özelliklerinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmalardır. İlişki model ise iki ya da daha fazla grup ya da olgu arasında ilişki olup olmadığına bakılan araştırmalardır.

Araştırma Örnekleme

Bu araştırmanın evrenini Gaziantep ilinde özel sektörde ya da kamuda çalışan öğretmen ve yöneticiler oluşturmaktadır. Gaziantep ilinde çalışan öğretmen ve yöneticilerin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından uygun küme örnekleme yöntemiyle örneklem alma yoluna gidilmiştir. 253 kişi ankete katılmış, ancak bu kişilerden 4'ü anketi yanıtlamadığı için veri setinden çıkarılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, ulaşabilen 20' si özel sektör, 229' u kamuda çalışan öğretmen ve yönetici olmak üzere 249 kişi oluşturmaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleriyle ilgili bulgular Tablo 1' de görülmektedir.

Tablo 1*Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular*

	Kategori	n	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	100	40.2
	Kadın	149	59.8
	Toplam	249	100
Sektör	Kamu	229	92
	Özel	20	8
Öğretim Kademesi	Anaokulu	17	6.8
	İlkokul	66	26.5
	Ortaokul	60	24.1
	Lise	106	42.6
Meslekteki süre	1-5 yıl	122	49
	6-10 yıl	62	24.9
	11-15 yıl	23	9.2
	16-20 yıl	11	4.4
	20 yıl üzeri	31	12.4

Veri Toplama Araçları ve Uygulama

Çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, Psikolojik İyi Oluş Ölçeği, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, İş Tatmini Ölçeği ve UCLA Yalnızlık Ölçeği (Kısa Formu) kullanılmıştır. Bütün ölçekler ve kişisel bilgi formu, Google Forms üzerinde tek form haline getirilmiştir. Etik kurul onayı alındıktan sonra, çalışma linki örnekleme oluşturan bireylerle online olarak paylaşılmıştır ve ankete katılan bireylerden çalışmanın linkini diğer bireylerle paylaşması (kartopu yöntemi) rica edilmiştir.

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ÇBASDÖ)

3 alt boyut ve 12 maddeden oluşan bir ölçektir. Zimet ve diğerleri (1988)' nin geliştirmiş olduğu ölçeği Türkçeye Eker, Arkar ve Yıldız (2001) uyarlamıştır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .89' dur. 7' li Likert tipte derecelendirilmiştir. Ölçekten alınan puan 7 ila 84 arasında değişim göstermektedir.

UCLA Yalnızlık Ölçeği Kısa Formu (ULS-8)

Tek alt boyut ve 8 maddeden oluşmaktadır. Russel ve arkadaşları tarafından (1978) yılında geliştirilen ölçek daha sonra birçok araştırmacı tarafından revize edilmiştir. Türkçeye ise Doğan ve arkadaşları tarafından (2011) uyarlanmıştır. 4' lü Likert tipte olan ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .96' dır. Ölçekteki 3. ve 6. maddeler ters olarak kodlanmaktadır. Ölçekten yüksek puan alınması yüksek yalnızlığı düşündürecek şekilde yorumlanmaktadır.

Psikolojik İyi Oluş Ölçeği

Tek boyut ve 8 maddeden oluşmaktadır. Diener ve arkadaşları (2009)'nın geliştirmiş olduğu ölçeği Türkçeye Telef (2013) uyarlanmıştır. 7' li Likert tipte olan ölçekte Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınan puan 8 ile 56 arasında değişmektedir.

İş Tatmini Ölçeği

İş Tatmini Ölçeği tek boyut ve 5 maddeden oluşmaktadır. Brayfield ve Rothe (1951)'nin geliştirdiği ölçeği Judge ve arkadaşları (1998) kısa form haline getirmiştir. Türkçeye Başol ve Çömlekçi (2020) tarafından uyarlanmıştır. 5' li Likert tipte derecelenen ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .929 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin algılanan sosyal destek, yalnızlık ve psikolojik iyi oluş düzeyleri ile mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada değişkenler arasındaki ilişkiler ortaya konmuştur. Araştırmada çok boyutlu doğrusal regresyon analizi, Pearson korelasyon analizi ve bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS programı kullanılarak çözümlenmiştir.

Bulgular

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre mesleki doyum düzeyleri arasında bir fark olup olmadığının incelenmesi için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Buna göre cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin mesleki doyumlarında anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir ($t = -.100$, $p > .05$). Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre mesleki doyuma ilişkin puanlarına ait bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Mesleki Doyum Puanlarına Ait t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	sd	t	p
Erkek	100	3.9160	.08181			
Kadın	149	3.9275	.07624	247	-.100	.92

Öğretmenlerin mesleki doyumu ile öğretmenlerin algılanan sosyal destek, yalnızlık ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiyi test etmek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3' de gösterilmiştir.

Tablo 3

Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3	4
1. Mesleki Doyum	1	.162*	-.183*	.394*
2. Algılanan sosyal destek	.162*	1	-.227*	.328*
3. Yalnızlık	-.183*	-.227*	1	-.373*
4. Psikolojik iyi oluş	.394*	.328*	-.373*	1

* $p < .01$

Yapılan analiz sonuçlarına bakıldığında, mesleki doyum ve algılanan sosyal destek arasında pozitif yönlü anlamlı ($r = .162$; $p < .01$), mesleki doyum ve yalnızlık arasında negatif yönlü anlamlı ($r = -.183$; $p < .01$) ve mesleki doyum ile psikolojik iyi oluş arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ($r = .394$; $p < .01$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

Değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinin ardından, psikolojik iyi oluş, yalnızlık ve algılanan sosyal destek değişkenlerinin öğretmenlerin mesleki doyumlarını yordayıp yordamadığının belirlenmesi amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları, Tablo 4' te yer almaktadır.

Tablo 4

Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Bulguları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2.390	.386		6.194	.000		
Algılanan sosyal destek	.017	.032	.032	.513	.609	.162	.033
Yalnızlık	-.071	.118	-.038	-.604	.547	-.183	-.039
Psikolojik iyi oluş	.283	.050	.369	5.624	.000*	.394	.338
R= .397			R² = .158				
F_(3,245) = 15.280			p = .000				

* $p < .01$

Yapılan çoklu doğrusal regresyon sonuçları incelendiğinde, psikolojik iyi oluş, yalnızlık ve algılanan sosyal destek değişkenleri birlikte öğretmenlerin mesleki doyumunu açıklamada anlamlı bir model olduğu ($p=.000$; $p<.01$); bu modelin öğretmenlerin mesleki doyumunu yaklaşık %16 oranında açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır ($R^2 = .158$).

Yordayıcı değişkenlerin mesleki doyum üzerindeki göreceli önem sırası Standartlaştırılmış Beta regresyon katsayılarına göre bakıldığında sırasıyla; psikolojik iyi oluş ($\beta= .369$), yalnızlık ($\beta= -.038$) ve algılanan sosyal destek ($\beta= .032$) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığı incelendiğinde ise algılanan sosyal destek ve yalnızlığın mesleki doyum üzerinde anlamlı yordayıcılar olmadığı, yalnızca psikolojik iyi oluşun öğretmenlerin mesleki doyumunu üzerinde anlamlı şekilde yordadığı bulunmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Çalışmanın amacı öğretmenlerin mesleki doyumları ile algılanan sosyal destek, yalnızlık ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışma kapsamında üç araştırma sorusu sorulmuştur. Bu araştırma soruları Gaziantep’ te çalışan 249 öğretmenden elde edilen nicel verilerle test edilmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile mesleki doyum düzeyleri incelenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre mesleki doyumlarında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Benzer sonuçlar Çivilidağ (2011), Çifçi ve Dikmenli (2015), Oymak (2017)’ ın çalışmalarıyla desteklenirken; Aşlamacı (2017) ile Özkan ve Memişoğlu (2021) ise çalışmalarında cinsiyete göre mesleki doyum düzeyinin farklılık gösterdiğini bulmuşlardır. Sonuçların farklılık göstermesinin sebebi tam bilinemese de çalışılan örneklem gruplarının farklı özelliklere sahip olmasından kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenlerde mesleki doyumun cinsiyete göre farklılık göstermemesinin sebebi kurum ortamında öğretmenler arasında cinsiyet ayrımı yapılmadan eşit haklara sahip olunması, eşit olanakların sağlanması ve öğretmenlerden aynı performansın beklenmesi ve eşit iş yükü verilmesi olabilir.

Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş, yalnızlık ve algılanan sosyal destek düzeyi ile mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğretmenlerin algılanan sosyal destek düzeyleri ile mesleki doyum düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Benzer sonuçlar, Torun (1995), Kozaklı (2006), Yılmaz (2014), Yılmaz ve Aslan (2018) ‘ın çalışmalarıyla desteklenmektedir. Bulgular alan yazınla tutarlı ve beklentiye uygundur. Fakat yapılan regresyon analizinde algılanan sosyal desteğin mesleki doyumunu anlamlı bir şekilde

yordamadığı bulunmuştur. Meslek yaşamında öğretmenlerden gerekli verimi alabilmek, kurumun ve eğitimin istenen hedeflere ulaşabilmesi için mesleki doyumlarının yükseltilmesi önemlidir. Öğretmenin iş arkadaşları, sosyal arkadaşları ve ailesi tarafından desteklenmesi algılanan sosyal destek düzeyini artırabilir, algılanan sosyal destek düzeyinin artması ise mesleki doyumunu yükseltebilir.

Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları ile mesleki doyum düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Benzer sonuçlar Yüksekbilgili ve Akduman (2016), Oymak (2017), Günel ve Aydın (2022)' in çalışmalarıyla desteklenmektedir. Bununla beraber yapılan regresyon analizinde psikolojik iyi oluşun mesleki doyumunu anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur. Psikolojik iyi olma seviyesi psikolojik iyi oluşun temelinde yatan; kişinin kendisini kabul etmesi, diğer kişilerle pozitif ilişki kurması, çevresine karşı söz sahibi olması, özerk olabilmesi, amacının olması ve kişisel gelişimi şeklindeki altı gereksinimin birlikte değerlendirilmesiyle yorumlanabilir (Ryff, 1989). Meslek ortamında meslektaşlarıyla iyi iletişim kuran, özerk olmasına izin verilen, kişisel gelişimini sağlayan, hedefleri olan, kendini kabul eden ve çevresiyle uyum içerisinde olan öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri dolayısıyla da mesleki doyum düzeyleri artabilir. Psikolojik iyi oluşu yüksek olan öğretmenlerin okuldaki bireylerle iletişimi, verdiği eğitimin kalitesi ve gösterdiği performans olumlu olarak etkilenebilir.

Öğretmenlerin yalnızlık düzeyleri ve mesleki doyumlarının arasında negatif yönde ve anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür. Benzer sonuçlar, Çifci ve Dikmenli (2015) ile Tabancalı (2016)' nin çalışmalarıyla desteklenirken; Şişman ve Turan (2004) ise yaptıkları çalışmada yalnızlık ile mesleki doyum arasında ilişki olmadığını bulmuşlardır. Ancak yapılan regresyon analizinde yalnızlığın mesleki doyumunu açıklayan bir değişken olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin kendilerini yalnız hissetmeleri psikolojilerini olumsuz etkilemekte; iş arkadaşları, öğrencileri ve yöneticilerle iletişim kuramayan öğretmenlerin mesleklerinden aldıkları doyum azalmaktadır. Velilerle, öğrencilerle ve iş arkadaşlarıyla daha güçlü iletişim ve etkileşim kuran öğretmenlerin yalnızlık düzeyleri azabilir, dolayısıyla mesleki doyumları artabilir.

Sonuç

Algılanan sosyal destek ve mesleki doyum arasında olumlu ve anlamlı ilişki bulunmaktadır. Psikolojik iyi oluş ile mesleki doyum arasında pozitif ve anlamlı ilişki bulunmaktadır. Katılımcıların algılanan sosyal desteği ya da psikolojik iyi oluş düzeyleri arttıkça mesleki

doyum düzeyleri de artacaktır. Yalnızlıkla mesleki doyumun arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır. Katılımcıların yalnızlık düzeyi azaldıkça mesleki doyumları artacaktır. Algılanan sosyal destek, yalnızlık ve psikolojik iyi oluş mesleki doyumunu açıklamada anlamlı bir modeldir; bu model öğretmenlerin mesleki doyumunu yaklaşık %16 oranında açıklamaktadır. Psikolojik iyi oluş mesleki doyumunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Algılanan sosyal destek ve yalnızlık ise mesleki doyumunu anlamlı bir şekilde yordamamaktadır. Katılımcıların mesleki doyumları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Öneriler

Psikolojik iyi oluş öğretmenlerin mesleki doyumlarını anlamlı olarak açıklamaktadır. Öğretmenlerin mesleki doyumlarını artırmak için yapılan müdahale programlarında psikolojik iyi oluş yapısına da yer verilebilir. Araştırmada alınan örneklem Gaziantep ili ile sınırlıdır, örneklemin genişletilerek çalışma yapılması daha güvenilir sonuçlara ulaşılmasını sağlayabilir. Çalışılan sektöre bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunu kamuda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda araştırmacılar daha benzer oranlı örneklem grubuyla çalışma yürütebilir. Ayrıca kamu ve özel sektörde çalışan öğretmenlerin mesleki doyumları arasındaki farklılık araştırılabilir.

Kaynakça

- Aktaş, A. M. (2001). Bir kamu kuruluşunun üst düzey yöneticilerinin iş stresi ve kişilik özellikleri. *Ankara Üniversitesi SSF Dergisi*, 56(4), 25-42. https://doi.org/10.1501/SBFder_0000001872.
- Aşlamacı, İ. (2017). İmam-hatip liselerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16(31), 175-201.
- Avcı, U., Dönmez, F. G. ve Artun, C. (2017). Mesleki doyum ve mesleği bırakma niyeti ilişkisi: Turizm çalışanları üzerine görgül bir araştırma, *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(3), 111-127. <https://doi.org/10.29131/uiibd.361405>.
- Başer, Z. (2006). Aileden algılanan sosyal destek ile kendini kabul düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi (Üniversite öğrencileri üzerine bir çalışma). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Başol, O. ve Çömlekçi, M. F. (2020). İş tatmini ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 1(2), 17-31
- Bilge, F., Sayan, A. ve Kabakçı, Ö. F. (2009). Aile mahkemesi uzmanlarının meslek doyumları, yaşam doyumları ve ilişkilere yönelik inançlarının incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 20-31. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21452/229608>.
- Budak, B. (1999). Çocukluk çağı lösemileri ve sosyal destek sistemlerinin aile işlevlerine etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Samsun.

- Buluş, M. (1997). Üniversite öğrencilerinde yalnızlık. *PAÜ. Eğitim Fak. Der.*, (3), 82- 90. <https://doi.org/10.17755/esosder.51995>.
- Cohen, S. ve Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310-357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>.
- Cömertpay, E. (2019). Öz-yetkinlik ve mesleki doyum arasında çocukluk çağı travmalarının aracı rolünün incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çag Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Çıfci, T. ve Dikmenli, Y. (2015). Coğrafya öğretmenlerinin iş doyumunu ve iş yaşamında yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(21), 142-160.
- Çivilidağ, A. (2011). Üniversitelerdeki öğretim elemanlarının psikolojik taciz (mobbing), iş doyumunu ve algılanan sosyal destek düzeyleri (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- De JongGierveld, J. (1998). A review of loneliness : Concept and definitions, determinants and consequences. *Review in Clinical Gerontology*, 8, 73-80. <https://doi.org/10.1017/S0959259898008090>.
- Deniz, E. M., Erus, S. M. ve Büyükcebeci, A. (2017). Bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş ilişkisinde duygusal zekanın aracılık rolü. *Türk psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(47), 17- 31. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/42743/515880>.
- Doğan, T., Çötök, N. A. ve Tekin, E. G. (2011). Reliability and validity of the Turkish version of the UCLA Loneliness Scale (ULS- 8) among university students. *Procedia – Social nd Behavioral Sciences*, 15, 2058-2062. doi:10.1016/j.sbspro.2011.24.053
- Doğan, U. ve Karakuş, Y. (2016). Lise öğrencilerinin sosyal ağ siteleri kullanımının yordayıcısı olarak çok boyutlu yalnızlık. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 57- 71. <http://dx.doi.org/10.19126/suje.40198>.
- Eker, D., Arkar, H. ve Yıldız, H. (2001). Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin gözden geçirilmiş formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12(1), 17-25.
- Ekinci, H. ve Ekici, S (2003). İşletmelerde örgütsel stres yönetim stratejisi olarak sosyal desteğin rolüne ilişkin bir araştırma. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*. 27(1): 109-120. <http://eskidergi.cumhuriyet.edu.tr/makale/84.pdf>.
- Gülyüksel Akdağ, F. ve Cihangir Çankaya, Z. (2015). Evli bireylerde psikolojik iyi oluşun yordanması. *Mersin üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 11(3), 646-662. <https://doi.org/10.17860/efd.67613>
- Günel, D. ve Aydın, Y. (2022). Okul psikolojik danışmanlarında mesleki doyum ve psikolojik iyi oluş: İş yaşamı psikolojik esnekliğinin aracı rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1): 77-95.
- Gürsoy, E. C. (2010). Ergenlerde sosyodemografik özelliklere ve algılanan sosyal destek ile akran zorbalığına maruz kalmanın incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Işıkhan, V. (1993). Sosyal hizmet uzmanlarının iş doyumları. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 1(10), 38- 52. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsh/issue/48541/615355>.
- Izgar, H. (2003). Okul yöneticilerinde stres ve tükenmişlik. Nobel Yayın.
- Kadıoğlu, F. (2014). Psikolojik danışmanların (rehber öğretmenlerin) mesleki doyum ile kendilerine saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karakuzu, S. (2013). Denizli il merkezlerinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ve ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin iş doyumunun incelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Keser, A. (2005). İş doyumu ve yaşam doyumu ilişkisi: Otomotiv sektöründe bir uygulama. *Çalışma ve Toplum*, 4, 77–96. <https://doi.org/10.14686/buefad.418294>.
- Keyes, C., Shmotkin, D. ve Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007–1022. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>.
- Koç, H. ve Arslan, A. (2019). Üniversite öğrencilerinde algılanan sosyal destek, benlik saygısı ve sabır arasındaki ilişkiler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(54), 821- 840. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/48897/623287>.
- Korkutan, T. B. ve Tekin, U. (2017). Meslek lisesi öğretmenlerinin tükenmişlikleri ve mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 49-78. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iauefd/issue/43556/532599>.
- Kozaklı, H. (2006). Üniversite öğrencilerinde yalnızlık ve sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin karşılaştırılması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kuzgun, Y., Aydemir S. S. ve Hamamcı, Z. (1999). Mesleki doyum ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(11), 14-18. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21431/229745>.
- Kuzgun, Y. ve Bacanlı, F. (Ed.). (2012). Rehberlik ve psikolojik danışmada kullanılan ölçekler. Nobel.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction: Handbook of industrial and organizational psychology. Rand McNally.
- Mersin, Y. (2007). Din görevlilerinde meslekî doyum. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Oktan, V. (2005). Yalnızlık ve algılanan sosyal destek düzeyinin ergenlerdeki öfkenin gelişimine etkisi. M. Ü: Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. (21), 183-192. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaabd/issue/377/2247>.
- Oshagbemi, T. (2000). Gender differences in the job satisfaction of university teachers. *Women in Management Review*, 15(7), 331-343. <https://doi.org/10.1108/09649420010378133>.
- Oymak, Y. C. (2017). Psikolojik iyi oluş ile iş doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, E. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin mesleki doyumları ile örgütsel güven arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özkan, Z. ve Memişoğlu, S. P. (2021). Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ve iş yaşamında yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7(4), 302- 319.
- Peplau, L.A. ve Perlman, D. (1982). Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy. Wiley-Interscience.
- Piyal, B., Piyal, B., Yavuz, İ., Yavuz, A. (2002). Sosyal sigortalar kurumu Ankara eğitim hastanesinde çalışanların iş doyumu etkileyen etmenler. *Kriz Dergisi*, 10(1), 45-56. <http://hdl.handle.net/20.500.12575/63781>.
- Ryff, C. D. ve Singer B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 13-14. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0>.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everthing, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>.

- Schultz, D. P. ve Schultz, S. E. (1990). Psychology and industry today. Macmillan.
- Sorias, O. (1988). Sosyal destekler ve ruh Sağlığı. *Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 27(1), 359-363.
- Şahin, G. N. (2011). Üniversite öğrencilerinin kendini açma, öznel iyi oluş ve algıladıkları sosyal destek düzeylerinin karşılaştırılması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şahin, H. ve Dursun, A. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları: Burdur örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18), 160-174. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19392/205929>.
- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyumları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 142-167. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13705/165934>.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Bazı örgütsel değişkenler açısından çalışanların iş doyumları ve sosyal-duygusal yalnızlık düzeyleri (MEB şube müdür adayları üzerinde bir araştırma). *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 117-128.
- Tabancalı, E. (2016). The relationship between teachers' job satisfaction and loneliness at the workplace. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(66), 263-280.
- Telef, B. B. (2013). Psikolojik İyi Oluş Ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 374-384.
- Telman, N. ve Ünsal, P. (2004). Çalışan memnuniyeti. Epsilon Yayıncılık
- Torun, A. (1995). Tükenmişlik, aile yapısı ve sosyal destek ilişkileri üzerine bir inceleme. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Turan, M. E. (2013). Ergenlerde kariyer ve yetenek gelişimi özyeterliliğinin, üstbilişsel farkındalık, yaşam doyumları ve algılanan arkadaş sosyal desteği ile ilişkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Vural, B. (2004). Yetkin-ideal-vizyoner öğretmen. Hayat Yayınları.
- Woods, A. M. ve Weasmer, J. (2002). Maintaining job satisfaction: Engaging professionals as active participants. *The Clearing House*, 75(4), 186-189. <https://www.jstor.org/stable/30189736?seq=1>.
- Yelboğa, A. (2008). İnsan kaynakları bölümünde çalışanların iş doyumlarındaki farklılıkların incelenmesi. *Yönetim*, 19(61), 125-142.
- Yılmaz, E. ve Aslan, S. (2018). Lise öğretmenlerinde tükenmişlik, iş doyumları ve algılanan sosyal destek: Bursa ili örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1861-1886.
- Yılmaz, Z. Ü. (2014). Sağlık çalışanlarının tükenmişlik, depresyon ve iş doyumları düzeylerinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Ana Bilim Dalı, Uygulamalı Psikoloji Yüksek Lisans Programı.
- Yüksekbilgili, Z. ve Akduman, G. (2016). Bireysel mutluluk ve işkoliklik ilişkisi. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 95-112.

Türkiye'de Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Güvenlik Becerileri Öğretimine İlişkin Görüşleri

Öğretmen, Hasan KÖSE
Milli Eğitim Bakanlığı
hsnkose@hotmail.com

Öğr. Gör. Gökhan İNCE
Anadolu Üniversitesi
gkhnn@gmail.com

Doç. Dr. Nevin GÜNER YILDIZ
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
antreh@gmail.com

Özet

Bireylerin yaşamlarını güvenli bir biçimde sürdürebilmeleri için tehlike oluşturabilecek durumları fark edebilmeleri ve kendilerini tehdit eden durumlara karşı uygun davranışlar sergileyebilmelerini sağlayacak güvenlik becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Tipik gelişen çocukların aksine özel gereksinimli çocuklar pek çok güvenlik becerisini genellikle kendi kendine öğrenememekte ve sistematik bir eğitime gereksinim duymaktadır. Buna karşın yapılan araştırmalar özel gereksinimli çocukların eğitim programlarında güvenlik becerilerinin öğretimine yeterince yer verilmediğini göstermektedir. Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencileriyle güvenlik becerileri öğretimini ne düzeyde gerçekleştirdiği, öğretimlerde karşılaştıkları ya da karşılaşılabileceklerini düşündükleri güçlüklerin neler olduğu ve bu güçlüklerin nedenlerini belirlemeye çalışmaktır. Bu çalışma, özel gereksinimli öğrencilere güvenlik becerileri öğretiminde kullanılabilir bir öğretim materyali geliştirilmesi projesinin ön araştırma aşamasında ihtiyaç analizi yapmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Tarama modeliyle yürütülen bu çalışmanın katılımcıları özel gereksinimli öğrencilerle çalışan 312 öğretmendir. Katılımcılardan çevrim içi anket formuyla toplanan veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular katılımcı öğretmenlerin güvenlik becerilerinin öğretimini önemsediklerini ancak öğretim programlarında yeterince yer vermediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin güvenlik becerileri öğretiminde karşılaştıkları ya da karşılaşılabileceklerini düşündükleri sınırlılıklar ise; (a) öğretim yöntemi bilgisi/becerisi eksikliği (b) uygun materyal bulma/yapma zorluğu, (c) öğretim için ikinci bir yetişkine gereksinim duyulması, (d) öğretimin tehlike içermesi ve (e) öğretim için uygun ortam bulunmamasıdır. Bu sınırlılıkların giderilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, Güvenlik becerileri, Özel gereksinimli öğrenciler, Öğretmen görüşleri

Abstract

For individuals to continue their lives safely, they need to be able to recognize situations that may pose a danger and to have safety skills that will enable them to act appropriately against situations that threaten them. Unlike typically developing children, children with special needs generally cannot learn many safety skills on their own and need systematic training. On the other hand, researches show that the teaching of safety skills is not sufficiently included in the education programs of children with special needs. This study aims to determine the level of teachers' teaching safety skills to students with special needs, to determine the difficulties they encounter or think they may encounter during teaching, and to determine the reasons for these difficulties. This study was carried out to determine the needs in a project of developing a teaching material that can be used in teaching safety skills to students with special needs. The participants of this study, which was conducted with a survey model, were 312 teachers working with students with special needs. The data collected from the participants with an online

questionnaire were analyzed descriptively. The findings show that the participants care about teaching safety skills, but they do not give enough time to their teaching programs. Difficulties that teachers encounter or think they may encounter in teaching safety skills; (a) lack of teaching method knowledge/skills, (b) difficulty in finding/making teaching materials, (c) need for a second adult for teaching, (d) danger of teaching, and (e) lack of a suitable environment for teaching. Suggestions have been made to overcome these limitations.

Keywords: *Special education, Safety skills, Students with special needs, Teachers' opinions*

Giriş

Bireyler yaşamlarını güvenli bir biçimde sürdürebilmek için tehlike oluşturabilecek durumları fark edebilmeli ve kendilerini tehdit eden durumlara karşı gerektiği şekilde davranabilmelidir. Güvenlik becerileri bireylerin çevrelerine başarılı bir şekilde uyum sağlamak adına karşılaştıkları tehlikelerden kaçınmak ya da tehlikeli durumları önlemek için öğrendikleri becerileri ifade etmektedir (Öncü 2019; Bozak, 2017; Jang ve ark., 2016; Clees ve Gast, 1994). Tipik gelişen çocuklar güvenlik becerilerini çoğunlukla gelişimlerinin bir parçası olarak doğal bağlamlarda öğrenmektedir (Öncü, 2019). Ancak özel gereksinimli çocuklar pek çok güvenlik becerisini genellikle kendi kendine öğrenememekte ve sistematik bir eğitime gereksinim duymaktadır (Şirin, 2015). Bu nedenle hayati öneme sahip olan bu tür beceriler, özel gereksinimli öğrencilere öncelikli olarak öğretilmesi gereken beceriler arasındadır (Öncü, 2019; Kutlu, 2016). Ancak yapılan araştırmalar güvenlik becerileri öğretiminin öğretmenler ve ebeveynler tarafından yeterince yapılmadığını göstermektedir (Kıyak ve ark., 2019; Sirin ve Tekin-İftar, 2016). Pek çok öğretmen özel gereksinimli öğrencilere güvenlik becerisi öğretimi yapmanın güçlükler içerdiğini ve oldukça zor olduğunu düşünmektedir (Ağrı, 2017; Agran, 2012; Kıyak ve ark., 2019). Bu çalışmada öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere güvenlik becerileri öğretiminde karşılaştıkları ya da karşılaşılabileceklerini düşündükleri güçlükler ve bu güçlüklerin nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Bu çalışma, özel gereksinimli öğrencilere güvenlik becerilerinin öğretimi için öğretim materyali geliştirilmesi projesinin ön araştırma aşamasında ihtiyaç analizi yapmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Tarama modeliyle desenlenen bu araştırmanın katılımcıları 51 ilde özel gereksinimli öğrencilerin eğitim gördükleri resmi ve özel özel eğitim kurumlarında görev yapan 312 öğretmendir. Katılımcılara kolayda örneklem ve kartopu örnekleme yöntemleriyle ulaşılmıştır. Katılımcı öğretmenlerden anket yoluyla veri toplanmış ve toplanan veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Katılımcılar anket formunu çevrimiçi (Google Form) olarak doldurmuştur.

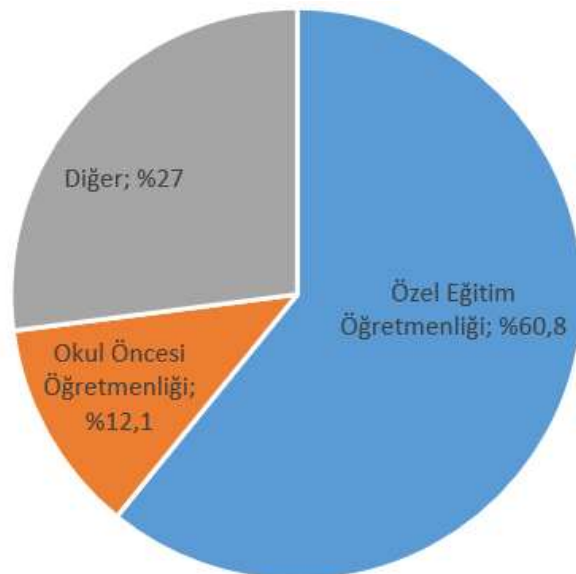
Veri toplama aracının geliştirilebilmesi için öncelikle alanyazın taraması yapılmıştır. Yapılan alanyazın taraması ışığında anket maddeleri ve çevrimiçi anket formu oluşturularak özel eğitim alanında çalışan üç uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler sonrasında anket maddelerinde ve formda düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra anket maddelerine son halini verebilmek için 30 katılımcıya ön test uygulaması yapılmıştır. Ön test aşamasında araştırmanın katılımcıları ile benzer nitelikteki katılımcılarla çalışılmış ve anketi doldurduktan sonra sorular ve form hakkındaki görüşleri alınmıştır. Alınan görüşler ve anket maddelerinin işaretlenme durumları doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular betimsel olarak analiz edilmiştir. Ayrıca anket maddelerindeki değişkenler arasında ilişki olup olmadığı parametrik olmayan yöntemlerle analiz edilmiştir.

Bulgular

Anket verileri 312 katılımcıdan elde edilmiştir. Katılımcıların %57,3'ü 20-30 yaş aralığında, %28,7'si 31-40 yaş aralığında, %12,4'ü 41-50 yaş aralığında, yaklaşık %1,6'sı 50 yaşın üzerindedir. Katılımcılar cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde %68,2'sinin kadın, %30,3'ünün erkek olduğu görülmüştür. Katılımcıların %1,5'i cinsiyetlerini belirtmek istememiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun (%60,8) özel eğitim öğretmenliği lisans programından mezun olduğu, %12,1'inin okul öncesi öğretmenliği mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların %27,1'i diğer lisan programlarından mezundur.

Şekil 1

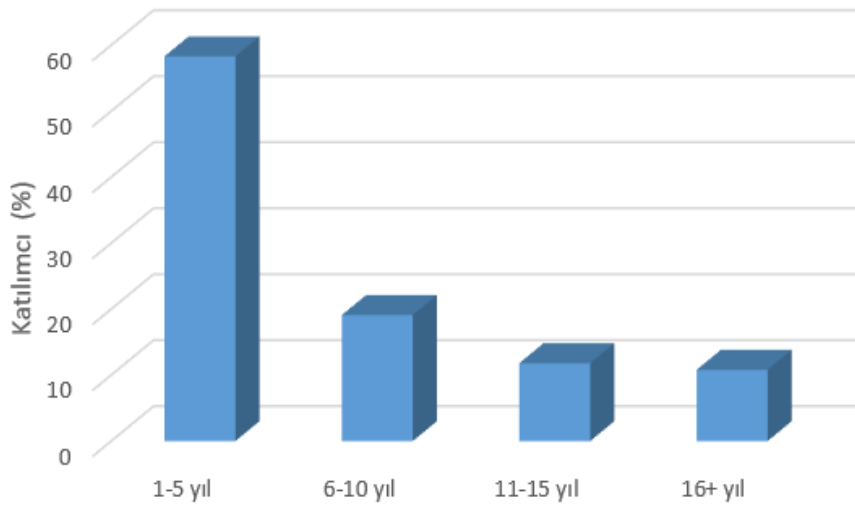
Katılımcıların Lisans Mezuniyet Alanları Grafiği



Katılımcıların özel eğitim alanında öğretmen olarak çalıştığı süreler incelendiğinde çoğunluğunun (%58,3) 1-5 yıl tecrübeye sahip olduğu, %19,1'inin 6-10 yıl, %11,8'inin 11 ila 15 yıl, %10,8'inin ise 16 yıl ve üzeri tecrübesi olduğu anlaşılmıştır. Katılımcıların çalıştığı kurum türü incelendiğinde %46,2'sinin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde, %42'sinin resmi özel eğitim okulunda ya da sınıfında çalıştığı, kalan katılımcıların ise özel eğitimle ilgili diğer kurumlarda çalıştığı görülmektedir.

Şekil.2

Katılımcıların Özel Eğitim Alanındaki Öğretmenlik Tecrübeleri



Ankette katılımcıların güvenlik becerilerinin öğretimi konusundaki görüşlerinin belirlenmesine yönelik maddeler yer almaktadır. Katılımcılar “Özel eğitim gereksinimi olan çocuklara güvenlik becerilerinin öğretiminin önemli olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna %99,4 oranında evet cevabı vermiştir. “Öğrencilerinizin BEP’lerinde güvenlik becerileriyle ilgili amaçlar yer almakta mıdır?” sorusuna katılımcılar %51,9 “Evet” yanıtı verirken %48,1 “Hayır” yanıtı vermiştir.

Katılımcılara “Özel gereksinimi olan çocuklara hangi becerilerin öğretimini yapıyorsunuz?” sorusu sorulmuş verilen dokuz beceri alanının her biri için “Hiç”, “Çok az”, “Az”, “Sıklıkla” ve “Çok sık” seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmiştir. Katılımcıların sıklıkla iletişim becerileri, sosyal beceriler, toplumsal uyum becerileri, akademik, günlük yaşam ve özbakım becerilerinin öğretimlerine yer verdiği görülmüştür. İş-mesleki beceriler, boş zaman geçirme becerileri ve güvenlik becerilerinin öğretimini ise daha az sıklıkla gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Katılımcıların yalnızca %37,3’ü güvenlik becerilerinin

öğretimine sıklıkla ya da çok sık yer verdiğini belirtmiştir. %62,7 güvenlik becerilerinin öğretimine az, çok az ya da hiç yer vermediğini belirtmiştir.

Katılımcılara “Sizce öncelikli olarak öğretilmesi gereken güvenlik becerileri nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 1’de ayrıntılı olarak verilmiştir. Tablo incelendiğinde katılımcıların tamamına yakınının tüm güvenlik becerilerinin öğretiminin oldukça önemli olduğunu düşündükleri görülmektedir.

Tablo 1

“Sizce Öncelikli Olarak Öğretilmesi Gereken Güvenlik Becerileri Nelerdir?” Sorusuna Verilen Yanıtlar

Güvenlik becerisi	Önemsiz (%)	Önemli (%)	Oldukça Önemli (%)
Temizlik maddesi ve kimyasallardan uzak durma	1	20	79
Kesici delici ev aletleri güvenliği	0,5	10,5	89
İlaçlardan uzak durma	0	13,4	86,6
Evden, bahçeden, okuldan fazla uzaklaşmama	0,7	19,7	79,6
Karşıdan karşıya geçme	0,2	17,8	82
Kaybolduğunda yardım isteme	0	11,2	88,8
Bina tahliyesi (Yangın, deprem vb. acil durumlar için)	1,9	30,9	67,2
Basit ilkyardım becerileri (Pamuk, yara bandı veya sargı bezi kullanımı)	5,7	36,3	58
Acil telefon numaralarını arama (112, 155 gibi)	2,6	21	76,4
Cinsel istismardan kaçınma	0	2,9	97,1
Yabancılarla konuşmama	1,9	29	69,1
Kapı ziline uygun tepki verme	8	35,6	56,4
Kaygan/ıslak yer işaretlerine karşı güvenli tepkide bulunma	5,3	34,7	60
Elektrikli aletler, priz ve kablo güvenliği	1,3	16,9	81,8

Katılımcılara “Öğrencilerinize daha önce hangi güvenlik becerilerinin öğretimini yaptınız?” sorusu sorulmuştur. Katılımcılar 26 farklı güvenlik becerisinin öğretimini yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretimi yapılan güvenlik becerileri ve öğretim sıklıklarına ait veriler Tablo 2’de gösterilmiştir. Tablo incelendiğinde katılımcıların sıklıkla acil telefon numaralarını arama

(n=81), cinsel istismardan kaçınma (n=77), yabancılarla konuşmama (n=69), kesici delici ev aletleri güvenliği (n=59), karşıdan karşıya güvenli geçme (n=55) becerilerinin öğretimini gerçekleştirdiği görülürken yutulmaması gereken şeyleri yutmama (n=1), sosyal medya-internet güvenliği (n=1), sağlıklı ve bozuk yiyecekleri ayırt etme (n=1), deprem anında doğru davranma (n=1), pencereden korunma (n=2) becerilerinin en az çalışılan beceriler olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2

“Öğrencilerinize Daha Önce Hangi Güvenlik Becerilerinin Öğretimini Yaptınız?” Sorusunun Yanıtları

Beceri	Sıklık (n)
Acil telefon numaralarını arama (112, 155 gibi)	81
Cinsel istismardan kaçınma	77
Yabancılarla konuşmama	69
Kesici delici ev aletleri güvenliği	59
Karşıdan karşıya geçme	55
Elektrikli aletler, priz ve kablo güvenliği	40
Kaybolduğunda yardım isteme	38
Temizlik maddesi ve kimyasallardan uzak durma	33
Evden, bahçeden, okuldan fazla uzaklaşmama	30
Bina tahliyesi (Yangın, deprem vb. acil durumlar için)	25
İlaçlardan uzak durma	16
Kaldırımında yürüme	13
Ocak-fırın-kibrit-çakmak kullanma	12
Kapı ziline uygun tepki verme	8
Basit ilkyardım becerileri (Pamuk, yara bandı veya sargı bezi kullanımı)	7
Sıcak yüzeylerden uzak durma	6
Kaygan/ıslak yer işaretlerine karşı güvenli tepkide bulunma	5
Hastalıklardan korunma/COVID	4
Tehlike işaretleri	4

Araç içi güvenlik (Emniyet kemeri vs)	4
Merdiven kullanma	3
Pencereden korunma	2
Sosyal medya/internet güvenliği	1
Sağlıklı yiyecekler/bozuk yiyecekler	1
Depremde doğru davranma (Çök-Kapan-Tutun)	1
Yutulmaması gereken şeyleri yutmama	1

Katılımcılara “Güvenlik becerileri öğretiminde hangi öğretim yöntemlerini kullanmayı tercih ediyorsunuz? sorusu sorulmuş ve birden çok yöntem belirtmelerine izin verilmiştir. Bu soruya ait bulgulara bakıldığında katılımcı öğretmenlerin çoğunlukla doğrudan öğretim (n=79), model olma (n=81) ve yanlışsız öğretim yöntemlerini (n=71) kullandıkları görülmüştür.

“Sizce güvenlik becerileri öğretiminde karşılaşılabilecek güçlükler ve sınırlılıklar nelerdir?” anket maddesine ait bulgular Tablo 3’te görülmektedir. Tablo incelendiğinde katılımcıların “temizlik maddesi ve kimyasallardan uzak durma”, “kesici-delici ev aletleri güvenliği”, “ilaçlardan uzak durma”, “karşıdan karşıya güvenli geçme” ve “elektrikli aletler, priz ve kablo güvenliği” becerilerinin öğretiminde en çok karşılaştığı güçlük ya da sınırlılığın öğretimin tehlike içermesi olduğu anlaşılmaktadır. “Evden, bahçeden, okuldan fazla uzaklaşmama”, “kaybolduğunda yardım isteme” ve “bina tahliyesi (Yangın, deprem vb. acil durumlar için)” becerilerinin öğretimi için çoğunlukla uygun ortam bulunamaması sınırlılığı yaşandığı belirlenmiştir. “Basit ilkyardım becerileri (Pamuk, yara bandı veya sargı bezi kullanımı)”, “acil telefon numaralarını arama (112, 155 gibi)”, “cinsel istismardan kaçınma”, “yabancılarla konuşmama” ve “kapı ziline uygun tepki verme” becerilerinin öğretiminde ise çoğunlukla öğretim yöntemi bilgi/becerisi sınırlılığı yaşandığı görülmektedir. Ayrıca “kaygan/ıslak yer işaretlerine karşı güvenli tepkide bulunma” becerisinin öğretiminde öğretmenler eşit şekilde hem öğretim yöntemi bilgisi/becerisi eksikliği hem de öğretimin tehlike içermesi nedeniyle sınırlılık yaşadıklarını belirtmişlerdir. Çalışmada ayrıca Tablo 4’te yer alan anket maddelerinin ölçtüğü değişkenlerin katılımcı yaşı, cinsiyeti, mezuniyet alanı, özel eğitim alanındaki tecrübesi ve çalıştığı kurum türü gibi değişkenlere göre değişip değişmediği incelenmiştir. Bunun için parametrik olmayan tekniklerden Ki-kare testi uygulanmış ancak bu değişkenlerle katılımcı görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı anlaşılmıştır.

Tablo 3

Katılımcıların Güvenlik Becerileri Öğretiminde Karşılaşılabilecekleri Sınırlılıkların Neler Olduğuna Yönelik Yanıtları

	Öğretim yöntemi bilgisi/becerisi eksikliği (f)	Uygun materyal bulma/yapma zorluğu (f)	Öğretim için ikinci bir yetişkine ihtiyaç duyulması (f)	Öğretimin tehlike içermesi (f)	Öğretim için uygun ortam bulunmaması (f)
Temizlik maddesi ve kimyasallardan uzak durma	96	87	33	125	91
Kesici delici ev aletleri güvenliği	72	77	26	159	59
İlaçlardan uzak durma	89	73	26	132	59
Evden, bahçeden, okuldan fazla uzaklaşmama	73	66	59	64	77
Karşıdan karşıya güvenli geçiş	65	58	53	87	80
Kaybolduğunda yardım isteme	73	66	68	45	74
Bina tahliyesi (Yangın, deprem vb. acil durumlar için)	72	81	54	55	85
Basit ilkyardım becerileri (Pamuk, yara bandı veya sargı bezi kullanımı)	90	76	50	50	45
Acil telefon numaralarını arama (112, 155 gibi)	85	67	38	25	38
Cinsel istismardan kaçınma	118	93	54	66	56
Yabancılarla konuşmama	84	73	67	39	50
Kapı ziline uygun tepki verme	80	61	42	31	67
Kaygan/ıslak yer işaretlerine karşı güvenli tepkide	79	55	34	79	63

bulunma

Elektrikli aletler, priz ve kablo güvenliği	73	56	35	111	57
---	----	----	----	-----	----

Tablo 4

Katılımcıların Güvenlik Becerileri Öğretimine İlişkin Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Anket Maddeleri

Anket maddeleri	
1.	“Öğrencinizin BEP’lerinde güvenlik becerileriyle ilgili amaçlar yer almakta mıdır?”
2.	“Özel gereksinimi olan çocuklara hangi becerilerin öğretimini yapıyorsunuz?”
3.	“Sizce öncelikli olarak öğretilmesi gereken güvenlik becerileri nelerdir?”
4.	“Öğrencilerinize daha önce hangi güvenlik becerilerinin öğretimini yaptınız?”
5.	“Güvenlik becerileri öğretiminde hangi öğretim yöntemlerini kullanmayı tercih ediyorsunuz?”
6.	“Sizce güvenlik becerileri öğretiminde karşılaşılabilecek güçlükler veya sınırlılıklar nelerdir?”

Tartışma

Ankette yer alan güvenlik becerilerinin önemi ve öğretilme sıklığı hakkındaki maddelere verilen yanıtlar incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin neredeyse tamamı (%99,4) güvenlik becerilerinin öğretilmesinin önemli olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca hangi güvenlik becerilerinin öğretiminde önemli olduğu sorulduğunda katılımcıların çoğunluğu 14 farklı güvenlik becerisinin tamamına “oldukça önemli” yanıtını vermiştir. Buna karşın katılımcı öğretmenlerin yarıya yakını (%48,1) öğrencilerinin BEP’lerinde güvenlik becerileri öğretimine ilişkin amaçların yer alıp almadığı sorusuna “hayır” demiştir. Katılımcıların çoğu (%62,7) bugüne değin güvenlik becerilerinin öğretimini az, çok az ya da hiç gerçekleştirmediğini belirtmiştir. Bulgulardan anlaşılacağı üzere katılımcı öğretmenler güvenlik becerilerinin öğretiminde önemini vurgulasalar da bu becerilerin öğretimini yeterince yapmamaktadırlar. Araştırmanın bulguları Şirin ve Tekin-İftar (2016) tarafından bu konuyla ilgili yapılmış araştırma ile örtüşmektedir. Öğretmenlerin önemli olduğunu düşünmelerine karşın BEP’lerde güvenlik becerilerine ilişkin amaçlara yer vermemelerinin ya da güvenlik becerileri öğretimi yapamamalarının çeşitli nedenleri olabilir. Bu nedenlerden biri özel gereksinimli öğrencilere

sağlanan özel eğitim ve destek hizmetlerin saatlerinin sınırlı olması ve öğretmenlerin ve ailelerin eğitim zamanını daha önemli olduğunu düşündükleri beceri alanlarıyla (örn. akademik beceriler) değerlendirmek istemesi olabilir (Ergenekon ve Çolak, 2019). Çalışmada elde edilen bulgular da özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sıklıkla iletişim becerileri, sosyal beceriler, toplumsal uyum becerileri, akademik, günlük yaşam ve özbakım becerilerinin öğretimlerine yer verdiğini göstermektedir. Buradan yola çıkarak özel gereksinimli çocuklara verilen özel eğitim ve destek hizmetlerin sürelerinin artırılması ile farklı beceri alanlarına yönelik eğitimlerin de artmasının sağlanabileceği söylenebilir.

Güvenlik becerileri öğretimine yeterince yer verilmemesinin bir diğer nedeni ise öğretiminin güçlükler içermesi olabilir. Öğretmenlerin güvenlik becerileri öğretiminde, diğer beceri alanlarına kıyasla, daha fazla sınırlılık yaşadıkları bilinmektedir (Kıyak ve ark., 2019). Çalışmada katılımcı öğretmenlerin güvenlik becerileri öğretiminde karşılaşılabilecekleri sınırlılıkların neler olduğuna yönelik yanıtlar Tablo 3’de görülmektedir. Tablo incelendiğinde farklı güvenlik becerileri için oranlar değişse de genel olarak güvenlik becerilerinin öğretiminde (a) öğretim yöntemi bilgisi/becerisi eksikliği, (b) uygun materyal bulma/yapma zorluğu, (c) öğretim için ikinci bir yetiškine ihtiyaç duyulması, (d) öğretimin tehlike içermesi ve (e) öğretim için uygun ortam bulunmaması sınırlılıklarının yaşandığı anlaşılmaktadır. Daha önce Şirin ve Tekin-İftar (2016)’ın da belirlediği bu sınırlılıkların güncelliğini koruduğu anlaşılmaktadır. Bu sınırlılıkların giderilmesine yönelik çalışmaların yapılmasının güvenlik becerileri öğretimi sıklığını artırabileceği düşünülmektedir.

Öneriler

Çalışmada elde edilen bulgular göz önünde bulundurulduğunda özel gereksinimli bireylere güvenlik becerileri öğretiminde yaşanan sorunların çözümüne yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Güvenlik becerilerinin öğretiminin yaygınlaştırılması için öncelikli olarak öğretmenlere ve ailelere güvenlik becerilerinin öğretiminin önemine yönelik farkındalık çalışmaları yürütülebilir.
- Öğretmenlere ve ailelere güvenlik becerileri öğretiminde kullanılacak öğretim yöntemleri kazandırmaya yönelik eğitimler düzenlenebilir. Güvenlik becerileri öğretiminde ne tür materyallerin kullanılacağı konusunda eğitici içerikler hazırlanabilir.

- Güvenlik becerileri öğretimi için öğretmenler ve ailelerin kullanabileceği materyaller hazırlanabilir. Bu materyallerin öğretimde ikinci bir yetiştirilme ihtiyacı duyulmayacak şekilde, öğretim anında oluşabilecek tehlikeleri en az indirecek, eğitim ortamlarında ve günlük yaşamda kolaylıkla kullanılabilir şekilde tasarlanması önerilmektedir.
- İleri araştırmalarda;
 - Güvenlik becerilerinin öğretiminde kullanılabilir öğretim yöntemleri ve materyallerini etkililik ve verimlilik yönünden karşılaştıracak araştırmaların planlanması
 - Yürütülen araştırmalarda kullanılan yöntem ve materyallerle ilgili sosyal geçerlilik verilerinin toplanması

Kaynakça

- Agran, M. (2012). Health and safety skills. Wehman, P ve Kregel, J. (Ed.), *Functional Curriculum for Elementary and Secondary Students with Special Needs* içinde (3. Basım, 471-495), United States of America, Texas: Pro-ed an International Publisher.
- Agran, M., Krupp, M., Spooner, F. ve Zakas, T. L. (2012). Asking students about the importance of safety skills instruction: a preliminary analysis of what they think is important. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37(1), 45-52.
- Ağrı, K. (2017). *Zihin yetersizliği olan bireylere yavaş becerisinin öğretiminde artan bekleme süreli öğretimin etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eskişehir.
- Ataman, A. (2003). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. A. Ataman (ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* (ss. 9-31) içinde. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Bozak, B. (2017). *Zihinsel yetersizliği olan bireylere tehlike uyarı sembollerini öğretiminde artan bekleme süreli öğretim yönteminin etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Brown-Lavoie, S. M., Viecilli, M. A. ve Weiss, J. A. (2014) Sexual knowledge and victimization in adults with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(1), 2185-2196.
- Clees, T. J. ve Gast, D. L. (1994) Social safety skills instruction for individuals with disabilities: A sequential model. *Education ve Treatment of Children*, 17, 163-185.
- Collins, B. C., Wolery, M. ve Gast, D. L. (1991). A survey of safety concerns for students with special needs. *Education and Training in Mental Retardation*, 26, 305-318.
- Dixon, D., Bergstorm, R., Smith, M. N. ve Tarbox, J. (2010) A review of research on procedures for teaching safety skills to persons with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 31, 985-994.
- Doyle, B. T. ve Iland, E. D. (2004) Safety considerations.
<http://www.asdatoz.com/Documents/Website%20Safety%20handout.pdf> (Erişim tarihi: 15.05.2022).
- Ergenekon, Y. (2012). Otizmli çocuklara videoyla model olma kullanılarak ev kazalarında basit ilkyardım becerilerinin öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2739-2766.
- Ergenekon, Y. ve Çolak, A. (2019). Bağımsız yaşama güvenli bir adım: Gelişimsel yetersizliği olan bireyler için güvenlik becerileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 295-320, <https://doi.org/10.23863/kalem.2019.128>
- Jang, J., Mehta, A. ve Dixon, D. R. (2016). Safety Skills. In Singh N. N (ed.), *Handbook of Evidence-Based Practices in Intellectual and Developmental Disabilities* (pp. 923-941). Springer International Publishing.

- Kenny, M. C., Bennett, K. D., Dougrey, J. ve Steele, F. (2013) Teaching general safety and body safety training skills to a latino preschool male with autism. *Journal of Child and Family Studeis*, 22(8), 1092-1102.
- Kıyak, Ü. E., Tuna, D. M. ve Tekin-İftar, E. (2019). Zihin yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimi: kapsamlı betimsel analiz. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(1), 143-176.
- Kutlu, M. (2016). *Yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin yalnız sunumuyla video modelle birlikte sunulmasının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- McCabe, M. P., Cummins, R. A. ve Reid, S. B. (1994). An empirical study of the sexual abuse of people with intellectual disability. *Sexuality and Disability*, 12(4), 297-306. doi.org/10.1007/BF02575321
- Mechling, L. C. (2008). Thirty year review of safety skill instruction for persons with intellectual disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(3), 311-323.
- Öncü, Ö. (2019). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere acil durum numaralarının öğretiminde artan bekleme süreli öğretimin etkililiği* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Sullivan, P. M. ve Knudson, J. F. (2000). Maltreatment and disabilities: A population-based epidemiological study. *Child Abuse ve Neglect*, 24(10), 1257-1273. doi.org/10.1016/S0145-2134(00)00190-3
- Summers, J., Tarbox, J., Findel-Pyles, R. S., Wilke, A. E., Bergstrom, R. ve Williams, W. L. (2011) Teaching two household safety skills to children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 629-632.
- Şirin, N. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin anne-babaların, öğretmenlerin ve akademisyenlerin görüş ve önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şirin, N., ve Tekin-İftar, E. (2016). Opinions of Turkish parents and teachers about safety skills instruction to children with autism spectrum disorders: A preliminary investigation. *Journal of autism and developmental disorders*, 46(8), 2653-2665.

Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Cebire Yaklaşımlarının Temel Kavramları Tanımlamaları Üzerinden İncelenmesi

Arş. Gör. Dr. Nilüfer ZEYBEK

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

niluferzeybek@ksu.edu.tr

Arş. Gör. Dr. Esra DEMİRAY

Hacettepe Üniversitesi

esrademiray@hacettepe.edu.tr

Özet

Cebirsel düşünme matematiksel düşünmenin bir unsuru olup ilişkilerin ele alınmasını, temsillerin kullanımını ve bilinmeyen, değişken, özdeşlik ve denklem gibi kavramların kullanımını içeren bir süreçtir. Bu süreçte bireyler farklı düşünme alışkanlıklarına sahip olabilir. Bu farklılıklar cebirsel düşünmeye olan yaklaşımlar ya da cebirsel yaklaşımlar olarak ifade edilir. Cebirsel yaklaşımlar fonksiyonel, yapısal, temsil ve modelleme olarak dört başlıkta incelenebilir. Mevcut çalışma ortaokul matematik öğretmen adaylarının temel kavramları tanımlamaları yoluyla cebire yaklaşımlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda kesitsel tarama modelinde bir çalışma yürütülmüştür. Çalışmaya Türkiye'deki iki devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği programında 1.sınıf öğrencisi olan 74 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarının cebirsel yaklaşımlarının belirlenmesi amacıyla altı soru yöneltilmiştir. Bu sorulardan dördü cebirin temel kavramlarından olan bilinmeyen, değişken, özdeşlik ve denklem kavramlarının tanımlanmasına yöneliktir. Diğer iki soru ise bilinmeyen-değişken ve özdeşlik-denklemler kavramlarının karşılaştırılmasını amaçlamaktadır. Sorular aracılığıyla elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak öğretmen adaylarının cebirsel yaklaşımları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular öğretmen adaylarının cebirsel yaklaşımlarında farklılıklar olduğunu göstermiştir. Kavram bazında, bilinmeyen kavramında temsil yaklaşımına, değişken kavramında fonksiyonel yaklaşıma, özdeşlik kavramında yapısal yaklaşıma ve denklem kavramında temsil yaklaşımına yoğunlukla rastlanmıştır. Dahası tüm kavramlar göz önüne alındığında temsil yaklaşımının sıklıkla, modelleme yaklaşımının ise nadiren benimsendiği görülmektedir. Buna ek olarak öğretmen adaylarının tanımlamalarında azımsanmayacak miktarda ilişkisiz cevabın ve betimlemeye yönelik cevabın varlığı görülmektedir. Çalışmada öğretmen adaylarının temsil yaklaşımını sıklıkla benimsemesi öğretim programlarının bu yaklaşımı temel alması ile açıklanabilirken ileriki çalışmalarda öğretmen adaylarının cebire dair temel kavramlarının güçlendirilmesi ve öğretmen adaylarına farklı yaklaşımları deneyimleyecekleri ortamların sunulması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Cebirsel düşünme yaklaşımları, Bilinmeyen, Değişken, Özdeşlik, Denklem

Abstract

Algebraic thinking is an element of mathematical thinking and a process which involves the structure of relationships between concepts, the use of representations, and the use of concepts such as unknown, variable, identity, and equation. In this process, individuals may have different thinking habits. These differences are stated as approaches to algebraic thinking or algebraic approaches. Algebraic approaches can be classified under four headings as functional, structural, representation and modeling. The purpose of this study is to investigate algebraic approaches of prospective middle school mathematics teachers in terms of the definitions of basic algebra concepts. For this purpose, cross-sectional survey was employed as research design. The participants are 74 first-year prospective teachers in Elementary Mathematics Teacher Education program of two state universities in Turkey. To determine the algebraic approaches, six questions were used. Four of these questions are about defining the concepts of unknown, variable, identity, and equation, which are the basic concepts of algebra. The other two questions aim the comparison of the concepts of unknown-variable and identity-equation. In data analysis, content analysis was used to determine the algebraic approaches. According to the results of the study, there were differences in the algebraic approaches of prospective middle school mathematics teachers. In terms of the

algebraic concepts, the representation approach was highly observed in the concept of the unknown, the functional approach was mostly used in the concept of the variable, the structural approach was mostly encountered in the concept of identity, and the representation approach was highly observed in the concept of equation. When all concepts are considered, it was seen that the representation approach is frequently observed and the modeling approach is rarely encountered. In addition, the presence of a substantial amount of unrelated answers and descriptive answers was reported in the definitions of prospective middle school mathematics teachers. The high frequency of representation approach in the study might be explained by the fact that the mathematics curriculum is based on this approach. It is recommended that future studies can be conducted to strengthen the basic concepts of algebra and present environments where prospective mathematics teachers can experience different algebraic approaches.

Keywords: Algebraic approaches, Unknown, Variable, Identity, Equation

Giriş

Cebirsel düşünme, matematiksel düşünme ve akıl yürütmenin ana öğelerinden biridir. Matematikteki somut durumların genellenmesiyle ortaya çıkan cebirsel düşünme temelini ilkokuldan almaktadır. Bu süreçte işlemlerde ilişkilere odaklanma, işlemin tersine odaklanma, problem çözümede temsiller aracılığıyla matematiksel ilişkileri inceleme ve sayı ve harflerle ilgili bilinmeyen, değişken, cebirsel ifade, denklik ve eşitlik gibi bağlamlarda düşünce alışkanlıklarının geliştirilmesi gerekmektedir (Kieran, 2004; Küchemann, 1981). Bireylerin düşünme alışkanlıkları cebir öğretim programının içeriği ve öğrenme deneyimleri gibi çeşitli sebeplerden dolayı farklı şekilde gelişebilir ve öğrenenlerin cebire olan yaklaşımlarını farklılaştırabilir. Teorik çerçeveden bakıldığında ise bu yaklaşımların cebir ve cebirin unsurlarının tanımlanmasından ortaya çıktığı ifade edilmiştir (Toluk Uçar, 2020). Bu çalışmada da öğretmen adaylarının cebire olan yaklaşımlarının temel kavramları tanımlamaları üzerinden incelenmesi hedeflenmiştir.

Alan yazın incelendiğinde cebirsel düşünmeye olan yaklaşımlar dört model de ortaya konulabilir: fonksiyonel, yapısal, temsil ve modelleme yaklaşımı. Fonksiyonel yaklaşıma göre fonksiyonlar değerlerin oluşturduğu bir tablo, grafik ya da cebirsel sembol olduğu için cebirsel düşünme de bu temsil ve değişimi ele almalıdır (Sutherland, 2004). Bu tarz bir yaklaşımda nicelikler arasındaki ilişkiler değişim ile ele alınmaktadır.

Şekil 1

Fonksiyonel Yaklaşım Örneği (Brown, 2004, s. 36)

0	→	3	(a)	(b)
1	→	8	1×3	4
2	→	15	2×4	9
3	→	24	3×5	16
4	→	35	4×6	25
x	→		5×7	36
			$(x+1) \times (x+3)$	$(x+2)^2 - 1$

Şekilde görüldüğü gibi bu yaklaşıma sahip bir kişi 3, 8, 15, ... olarak devam eden sayı dizisini bir değişken temelinde ele almıştır. Bu örnekte bir matematiksel bir ilişkinin gösterildiği, nicelikler arası ilişkinin ortaya konulduğu bir değişime vurgu yapılmıştır. Dahası a ve b sütunlarında bu nicelikler arası ilişki farklı şekilde ele alınmıştır.

Yapısal yaklaşıma göre ise genelleştirilmiş aritmetik temel alınmalı, sayılar ile ilgili özellikler formüle edilmeli ve manipülasyon yapılmalıdır (Dossey, 1998; Kaput, 2000). İlişkilerin genellenmesi yaklaşımın ana eylemidir. Bu tarz bir yaklaşıma sahip bir kişinin tam sayıların sıfırcı ve negatif kuvvetlerinin ne anlama geldiğini pozitif kuvvetlerinden yola çıkarak genellemesi örnek verilebilir.

$$2^5 = 32, 2^4 = 16, 2^3 = 8, 2^2 = 4 \text{ ve } 2^1 = 2 \text{ şeklindeki yaklaşım}$$

$2^0 = 1, 2^{-1} = 1/2^1, 2^{-2} = 1/2^2, 2^{-3} = 1/2^3, \dots, 2^{-n} = 1/2^n$ olarak devam ettirilebilir. Bu deneyim herhangi bir a tam sayısı için genellenerek $a^0 = 1$ ve $a^{-n} = 1/a^n$ şeklinde özel durumların ötesinde, üzerinde çalışılan sayı kümesi içerisinde bir kurala dönüşebilir.

Diğer bir yaklaşım olan temsil yaklaşımında niceliklerle ilgili bir durum hakkında düşünme ve grafik, tablo, sembolik ve sözel temsillerin kullanımını odaktadır (Cai, Schliemann, ve Brizuela, 2005). İlişkilerin ortaya konulması ve bu ilişkilerin çoklu temsil yöntemleriyle temsil edilmesi ile cebirsel düşünme derinleşir. Örneğin bir aracın anlık hız değişiminin bir tabloya dökülmesi, sonrasında bu tablodan grafik oluşturulması ve sembollere dökülmesi temsil yaklaşımını gösterir. Benzer şekilde, “bir sayının 3 fazlasının 5 katı” gibi bir bilinmeyene veya değişkene ve o ifade ile ilgili işlemlere işaret eden $(x+3).5$ şeklinde sözel temsillerin sembolik temsillere dönüşümü de temsil yaklaşımının göstergesidir.

Son olarak modelleme yaklaşımı problem çözme bağlamında bir yaklaşım olup, cebirsel düşünme kompleks durumlardaki ilişkileri modellemek için cebirsel nesnelere kullanımı ile yürütülür (Cai vd., 2005). Bu modellemede ilişkiler kurulurken neyin değişken, neyin değişmez olduğunun düşünülmesi bu yaklaşımı diğer yaklaşımlardan ayırır. Bu yaklaşıma sahip kişiler cebiri bir problem çözme aracı olarak kullanır ve genellikle gerçek hayat durumlarındaki nicelikleri, bunların arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerin semboller aracılığıyla gösterilmesini içeren bir süreç yaşar.

Belirtilen yaklaşımlar bağlamında öğretmen adaylarının cebirsel düşüncelerini belirlemek hem ileri cebir hem de cebir öğretimini içeren derslerde karşılaşılabilecek zorlukları tahmin etme ve başa çıkmada öğretmen eğitimcilerine yardımcı olacak bir başlangıç noktası sunabilir. Bu bağlamda yaklaşımların bilinmesinin lisans programında cebirle ilgili öğretim süreçlerinin yapılandırılmasında fayda sağlaması beklenmektedir. Bahsi geçen noktalar düşünülerek çalışmanın araştırma problemi şu şekilde belirlenmiştir:

- Ortaokul matematik öğretmen adaylarının temel kavramları tanımlamaları üzerinden cebire yaklaşımları nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Mevcut çalışmada ortaokul matematik öğretmen adaylarının temel kavramları tanımlamaları yoluyla cebire yaklaşımlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada tarama modeli benimsenmiştir. Fraenkel, Wallen ve Hyun'a (2012) göre, tarama modelinde evrenin belirli özelliklerinin belirlenmesi amacıyla örnekleme sorular yöneltilir ve cevaplar çalışmanın verilerini oluşturur. Daha detaylı bakılacak olursa, bu çalışmada veriler önceden belirlenmiş bir örneklemden bir defada toplandığı için (Fraenkel, vd., 2012) kesitsel tarama modeli kullanılmıştır.

Örneklem

Veriler Türkiye'deki iki devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarından 2021-2022 güz döneminde toplanmıştır. Bu öğretmen adayları veriler toplandığında programda birinci sınıfta öğrenim görmektedir. Araştırmaya katılan 74 öğretmen adayının 58'i kız, 18'i erkektir. Veriler birinci sınıfın güz döneminde toplandığı için öğretmen adaylarının akademik ortalamalarına dair bilgi sunulamamaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Verilerin toplanması amacıyla cebirdeki temel kavramlar incelenmiş ve bu kavramlara yönelik öğretmen adaylarına altı açık uçlu soru yöneltilmiştir. Bu soruların dördü (S1, S2, S3 ve S4) bilinmeyen, değişken, özdeşlik ve denklem kavramlarının tanımlanmasına yönelik olup, bu kavramlara örnek vermeleri de istenmiştir. Diğer iki soru (S5 ve S6) ise bilinmeyen-değişken ve özdeşlik-denklemler kavramlarının karşılaştırılmasını içermektedir. Bu noktada amaç alan yazında sıkıntı yaşandığı belirtilen kavramların haricen ele alınmasını sağlamaktır. Böylelikle tanımlama sorularında ulaşılan cebirsel düşünme yaklaşımlarının kontrolü hedeflenmektedir.

Çalışmada veriler kesitsel tarama modelinin gereğince bir defada toplanmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından verilen Matematiğin Temelleri I dersi kapsamında cebir konusunun ele alındığı haftada toplanmıştır. Belirtilen haftada ders başlangıcında, oluşturulan sorular öğretmen adaylarına dağıtılarak bireysel cevaplandırmaları istenmiştir.

Analiz

Katılımcıların cevapları iki aşamada analiz edilmiştir. İlk olarak tanımlama içeren sorulara (S1, S2, S3 ve S4) verilen cevaplar alan yazında yer alan cebirsel düşünme yaklaşımları temel alınarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu yaklaşımlar fonksiyonel yaklaşım, temsil yaklaşımı, yapısal yaklaşım ve modelleme yaklaşımı (Cai vd., 2005; Dossey, 1998; Kaput, 2000; Sutherland, 2004) olup, veri analizinin temalarını oluşturmuştur. Karşılaştırma içeren sorulardan (S5 ve S6) elde edilen cevaplar aracılığı ile ilk aşamada belirlenen yaklaşımların tutarlılığı analiz edilmiştir. Veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edildikten sonra karşılaştırılarak ortak kodlamalara ulaşılmıştır.

Bulgular

Ortaokul matematik öğretmen adaylarının temel kavramları tanımlamaları yoluyla cebire yaklaşımları incelenmiştir. Bulgular bilinmeyen, değişken, özdeşlik ve denklem olmak üzere dört cebir kavramı bağlamında bu bölümde sunulmuştur. Her bir kavrama dair bulgular ikişer tablo ile betimlenmeye çalışılmıştır. Bu tablolardan ilkinde öğretmen adaylarının tanımlamalarındaki cebirsel yaklaşımların frekansı ele alınmış, ikincisinde ise yaklaşımlarını gösteren tanımlama örneklerine yer verilmiştir. İlk olarak öğretmen adaylarının bilinmeyen kavramına yönelik tanımlamalarındaki cebirsel yaklaşımlar Tablo 1’de ifade edilmiştir.

Tablo 1*Bilinmeyen Kavramına Yönelik Tanımlamalardaki Cebirsel Yaklaşımlar*

	Fonksiyonel Yaklaşım	Yapısal Yaklaşım	Temsil Yaklaşım	Modelleme Yaklaşımı	Betimlemeye Yönelik Cevap	İlişkisiz Cevap
Öğretmen Adaylarının Tanımları	-	-	52	2	3	15

Tablo 1’de görüldüğü üzere ortaokul matematik öğretmen adaylarının bilinmeyen kavramına yönelik tanımlarında temsil yaklaşımı öne çıkmaktadır. Öğretmen adaylarından 52’si temsil yaklaşımını benimserken, yalnızca 2’si modelleme yaklaşımını benimsemiştir.

Analiz sürecinde dört cebirsel yaklaşımın yanı sıra, “betimlemeye yönelik cevap” ve “ilişkisiz cevap” olmak üzere iki kategori daha ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayının kavramı betimlediği ancak yaptığı betimlemede yaklaşımına dair bir ipucuna rastlanmadığı durumlar betimlemeye yönelik cevap olarak kodlanmış olup 3 öğretmen adayının cevabı bu kategoride yer almıştır. Ne ilgili kavramı betimleme amacının ne de cebirsel yaklaşımla dair bir ipucunun yer almadığı cevaplar ise ilişkisiz cevap olarak kodlanmıştır. Cevaplar incelendiğinde 15 öğretmen adayının cevabının bu kategoride yer aldığı görülmektedir. Tablo 1’de yer alan yaklaşımlara dair öğretmen adaylarının örnek tanımlamaları Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2*Farklı Yaklaşımlar Benimseyen Öğretmen Adaylarının Bilinmeyen Kavramına Yönelik Tanımlamalarına Örnekler*

Yaklaşımlar	Örnek Tanımlamalar
Temsil Yaklaşımı	<p>Bir eşitlikte belli bir değeri olan fakat bu değer ne olduğu belirtilmemiş ifade.</p> $2x = 6 \quad x = 3 \quad x \rightarrow \text{bilinmeyen}$ <p>Değerin bilmediğimiz sayıları göstermek için bildiğimiz sembol, harf gibi ifadelerdir. x, y, a, \dots</p>

Modelleme

Yaklaşımı

Bir soru ve problemi gözarken bulmak istediğimiz şeydir.
Mesela iki bilinmeyenli denklemler vardır:
 $Sx + y = 10$ gibi bir denklemde x ve y bilinmeyenlerdir.

İlişkisiz Cevap

Bizde anlamsal olarak karşılığı olmayan kısımlar.
Örneğin eksen sonsuz mudur? Bilinmez.

Tablo 2’de temsil yaklaşımının benimsendiği örnek cevaplarda bilinmeyen harf, sembol gibi temsil yöntemleriyle ifade edildiği görülmektedir. Modelleme yaklaşımı örneğinde ise bilinmeyen, problemde cevabı aranan unsur ile ilişkilendirilmiştir. Son olarak ilişkisiz cevap olarak kodlanan örnekte bilinmeyen kavramı matematiksel bağlamda ele alınmamıştır. Öğretmen adaylarının değişken kavramına yönelik tanımlamalarındaki cebirsel yaklaşımlar Tablo 3’te ifade edilmiştir.

Tablo 3*Değişken Kavramına Yönelik Tanımlamalardaki Cebirsel Yaklaşımlar*

	Fonksiyonel Yaklaşım	Yapısal Yaklaşım	Temsil Yaklaşım	Modelleme Yaklaşımı	Betimlemeye Yönelik Cevap	İlişkisiz Cevap
Öğretmen Adaylarının Tanımları	36	-	17	1	8	10

Ortaokul matematik öğretmen adaylarının değişken tanımlamaları incelendiğinde, 36 fonksiyonel yaklaşımı, 17 temsil yaklaşımı ve 1 modelleme yaklaşımı içeren cevap belirlenmiştir. Bunun yanında 10 ilişkisiz cevap ve 8 betimlemeye yönelik cevap görülmüştür. Değişken kavramına dair öğretmen adaylarının örnek tanımlamaları Tablo 4’de sunulmaktadır.

Tablo 4

Farklı Yaklaşımlar Benimseyen Öğretmen Adaylarının Değişken Kavramına Yönelik Tanımlamalarına Örnekler

Yaklaşım	Örnek tanımlama
Fonksiyonel Yaklaşım	<p>→ Değişken fonksiyonel durumlarda kullanılır. verilen farklı değer için farklı bir değer verir.</p> <p>$f(x) = 6 + 2x$ için x burada değişkendir.</p> <p>Denklemlerde x bilinmeyenine bağlı olarak değişen y elemanıdır.</p> <p>$2x + 5 = y$ $x = 1$ iken $y = 7$ $x = 2$ iken $y = 9$ $x = 3$ iken $y = 11$</p>
Temsil Yaklaşımı	<p>Değişken cebirsel ifadelerde verilen x'dir, yani $3x + 2$ 'deki x değişkendir.</p>
Betimlemeye Yönelik Cevap	<p>Değişken, bağımlı veya bağımsız olabilir.</p> <ul style="list-style-type: none">• Bağımlı değişken denklemlerde bir şeyler yapılır ve yapılan şey sonucunda değeri değişir.• Bağımsız değişken, diğer işlem sonuçlarına bağlı olarak değeri değişmez.

Değişken tanımlarında sıklıkla karşılaşılan fonksiyonel yaklaşıma dair birinci örnekte fonksiyon ifadesine doğrudan yer verilirken ikinci örnekte fonksiyonel yaklaşımın gereği olan değişime vurgu yapılmaktadır. Temsil yaklaşımın yer aldığı örnek cevapta ise değişkeni ifade eden bir sembole vurgu yapılmaktadır. Betimlemeye yönelik cevap örneğinde, öğretmen adayı değişken kavramıyla ilişkilendirdiği bağımlı ve bağımsız değişken ifadeleriyle kavramı betimlemeye çalışmaktadır. Tablo 5'te özdeşlik kavramına yönelik tanımlamalarındaki cebirsel yaklaşımlar ifade edilmiştir.

Tablo 5*Özdeşlik Kavramına Yönelik Tanımlamalardaki Cebirsel Yaklaşımlar*

	Fonksiyonel Yaklaşım	Yapısal Yaklaşım	Temsil Yaklaşım	Modelleme Yaklaşımı	Betimlemeye Yönelik Cevap	İlişkisiz Cevap
Öğretmen Adaylarının Tanımları	-	28	1	-	2	33

Öğretmen adaylarının özdeşlik tanımlarında fonksiyonel ve modelleme yaklaşımını benimsemedikleri belirlenmiştir. Özdeşlik tanımlamasında baskın olarak yapısal yaklaşımın kullanıldığı görülmektedir. Yapısal yaklaşıma dair 28 cevap ve temsil yaklaşımına dair 1 cevap yer almaktadır. Diğer yandan 33 öğretmen adayının ilişkisiz cevap verdiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının özdeşlik kavramına yönelik örnek cevapları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6*Farklı Yaklaşımlar Benimseyen Öğretmen Adaylarının Özdeşlik Kavramına Yönelik Tanımlamalarına Örnekler*

Yaklaşım	Örnek tanımlama
Yapısal Yaklaşım	<p>Bütün bçerler için doğru olan ifadelerdir</p> $(a+b)^2 = a^2 + 2ab + b^2$ <p>Özdeşlik belli kalıplı denklemlerdir. Yani sürekli bosome çıkan, artık denklemler çok ifadeye, kurata dönüşür kanundur.</p> <p>Örneğin $x^2 - y^2 = ? \rightarrow (x-y)(x+y)$</p>
İlişkisiz Cevap	<p>Herhangi iki sayı arasındaki ilişkiyi temsil eden</p> $(>, <, \geq, \dots)$

Birebir ve aynı anlamdadır

$S(A)=S(B)$
 $x \in A, B$ olmak üzere A ve B özdeşdir

Yapısal yaklaşım, temelinde genelleştirilmiş aritmetiği odağa almaktadır. Tablo 6’da yapısal yaklaşım örneklerinde öğretmen adaylarının “bütün değerler”, “kurala dönüşmüş” gibi ifadeleri ve verdikleri örnekler genelleştirmeye vurgu yapmaktadır. İlişkisiz cevaplara verilen örnekler incelendiğinde, özdeşlikle bağlantılı olmayan matematiksel kavramlara değindikleri görülmektedir. Son olarak, öğretmen adaylarının denklem kavramına yönelik tanımlamalarındaki cebirsel yaklaşımlar Tablo 7’de ifade edilmiştir.

Tablo 7

Denklem Kavramına Yönelik Tanımlamalardaki Cebirsel Yaklaşımlar

	Fonksiyonel Yaklaşım	Yapısal Yaklaşım	Temsil Yaklaşım	Modelleme Yaklaşımı	Betimlemeye Yönelik Cevap	İlişkisiz Cevap
Öğretmen Adaylarının Tanımları	6	1	39	4	8	14

Denklem tanımlamalarını içeren cevaplarda dört yaklaşım türüne de rastlanmıştır olup, en yoğun olarak temsil yaklaşımının 39 cevapla yer aldığı görülmektedir. Cevaplarda diğer üç yaklaşıma ise az sayıda rastlanmıştır. Diğer yandan ilişkisiz cevap 14 ve betimlemeye yönelik cevap 8 öğretmen adayı tarafından verilmiştir. Denklem kavramına dair öğretmen adaylarının örnek tanımlamaları Tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 8

Farklı Yaklaşımlar Benimseyen Öğretmen Adaylarının Denklem Kavramına Yönelik Tanımlamalarına Örnekler

Yaklaşım	Örnek tanımlama
Temsil Yaklaşımı	<p>Bilinmeyen, katsayı, terim ve değişken ifadelerini içeren bir ifadedir. Bilinmeyen sayıları hafızada bir yer etmesi için sözel olarak ifade edilen ifadenin matematiksel karşılığıdır. $\frac{x^2}{x^2} - 4 = 0$</p> <p>5. Denklem nedir? Açıklayınız ve bir örnek veriniz. Bilinmeyenlerden ve katsayılardan oluşan, belli bir sayıya eşit olan sayıdır. Bir bilinmeyenli ve iki bilinmeyenli denklemler vardır mesela. $3 + x = 10$ bir bilinmeyenli denklemdir. $5x + 4 = 10$ iki bilinmeyenli denklemdir.</p>
Fonksiyonel Yaklaşım	<p>İki durumun birbirine denk olmasıdır. Yani "=" işareti koştığımızda "=" ifadesinin her iki tarafının da birbirine eşit olmasıdır.</p> <p>$2x + 4 = (3x + 5) \cdot 4$ $2x + 4 = 12x + 20$ $-16 = 10x$ $x = \frac{-16}{10}$</p> <p>6. Özdeşlik ve denklemi karşılaştırınız. $x = \frac{-16}{10}$ x bilinmeyeninin yerine $\frac{-16}{10}$ yazarsak bu ifade birbirine denk olur ifadelere de denklem denir.</p> <p>Denklemler bilinmeyen sayısına göre sınıflandırılır ve bilinmeyenleri buldurmaya yarayan matematiksel terimlerdir.</p> <p>$x + 5 = 7$ denkleminde $x = 2$ buluruz</p> <p>$2x + y = 16$ denkleminde x ve y değişkenlerinin birine değer vererek diğerini buluruz.</p>
Modelleme Yaklaşımı	<p>Denklem bir problemde karşılaştığımız durumun matematiksel ifadesidir.</p> <p>$3x - 7 = 8$</p> <p>5. Denklem nedir? Açıklayınız ve bir örnek veriniz. Bir problemi çözmeye dileriz. Ör: Bir sınıfta x kişi vardır, 10 kişi daha gelince 27 kişi olduğu göre başlangıçta kaç kişi vardır? $x + 10 = 27$ $x = 17$</p>

Tablo 8'deki temsil yaklaşımı örneklerinin ikisinde de denklemin unsurlarına atıf yapılarak bir durumun sembolleştirilmesi işaret edilmektedir. Bunun yanında birinci örnekte yer alan "sözel olarak ifade edilen ifadenin matematiksel karşılığı" tanımlaması sözel ve sembolik temsiller

arasındaki geçişe vurgu yapmaktadır. Fonksiyonel yaklaşıma dair örnekler nicelikler arasındaki değişime değinirken, modelleme yaklaşımına dair örnekler denklemi problem çözme bağlamında ele almaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç

Bu çalışmada ortaokul matematik öğretmen adaylarının bilinmeyen, değişken, özdeşlik ve denklem kavramlarına yönelik tanımları üzerinden cebire olan yaklaşımlarının kavramlara göre farklı türlerde olduğu görülmüştür. Kavram bazında bakıldığında, bilinmeyen kavramında temsil yaklaşımına, değişken kavramında fonksiyonel yaklaşıma, özdeşlik kavramında yapısal yaklaşıma ve denklem kavramında temsil yaklaşımına yoğunlukla rastlanmıştır. Yaklaşım bazında bakıldığında ise kavram tanımlamalarında temsil yaklaşımının çok fazla, modelleme yaklaşımının ise çok az benimsendiği görülmektedir. Buna ek olarak her kavram tanımında azımsanamayacak miktarda ilişkisiz cevap ve betimlemeye yönelik cevap yer almaktadır.

Tartışma

Çalışmada ortaokul matematik öğretmen adaylarının kavramı tanımlamalarında yoğunlukla temsil yaklaşımlarına sahip olmaları farklı sebeplere dayandırılabilir. Bunlardan ilki veri toplama aracındaki sorularda tanımlamanın yanında öğretmen adaylarından belirtilen kavrama yönelik örnek vermelerinin istenmesi olabilir. Diğer bir deyişle öğretmen adaylarının örnek verirken kullandıkları matematiksel ifadeler, sembolik temsil olarak yorumlanmasına neden olmuş olabilir. Buna ek olarak öğretmen adayları kendilerinden bir tanım yapmaları istendiğinde kavramın gerek ve yeterli özelliklerini belirleyip ifade etmektense, kavramın en iyi yansıtıldığını düşündükleri bir örnek verme eğilimindedir. Bu da dolayısıyla öğretmen adaylarının temsil yaklaşımına yönelmelerine sebep olabilir. Diğer bir neden ise matematik öğretim programındaki temsil vurgusunun çokluğu olarak düşünülebilir. Cumhuriyetin ilanından bugüne uygulanan matematik öğretim programları kapsamında yürütülen cebir öğretiminde ağırlıklı olarak temsil yaklaşımının benimsendiği görülmektedir (Toluk Uçar, 2020). Gerek öğretim programının cebirsel sembolizme ve işlemlere vurgusu gerekse programdaki grafik, tablo ve sembollerin dönüşümüne yönelik kazanımların çokluğu öğretmen adaylarının bu konuda deneyimli olmasına ve temsil yaklaşımını benimsemelerine sebep olabilir. Ayrıca öğretmen adaylarının modelleme yaklaşımı türündeki cebirsel yaklaşımlarının daha az olduğu görülmüştür. Bu sonuç Chai vd.'nin (2005) modelleme yaklaşımına gerçekçi veya otantik olmaması eleştirisiyle açıklanabilir.

Çalışmanın dikkat çeken bir diğer noktası ise kavramın içeriği ile yaklaşımın yapısının örtüşmesidir. Örneğin değişken kavramının tanımlarında çoğunlukla fonksiyonel yaklaşımın benimsenmesi yaklaşımda nicelikler arası değişimin temel alınması (Sutherland, 2004) ile açıklanabilir. Benzer olarak özdeşlik kavramının tanımlarında yapısal yaklaşımın yoğunlukla benimsenmesi bu yaklaşımda ilişkilerin genellenmesinin odakta olması (Dossey, 1998; Kaput, 2000) ile açıklanabilir.

Bilinmeyen-değişken (S5) ve özdeşlik-denklemler (S6) kavramlarının karşılaştırılmasına yönelik soruları cevaplamada öğretmen adaylarının zorluk yaşadıkları görülmüştür. Bu soruları cevaplarırken, tanımlamaya yönelik sorulara (S1, S2, S3 ve S4) verdikleri cevapları tekrar ettikleri ya da soruları cevapsız bıraktıkları belirlenmiştir. Alan yazında öğrencilerin özdeşlik ve denklemler kavramlarını karıştırdıkları (Dane ve Başkurt, 2012), bilinmeyen ve değişken rolünü belirlemede zorluk yaşadıkları (Çelik ve Güneş, 2013) görülmektedir. Çalışmada elde edilen sonuçlar alan yazın ile bu açıdan benzerlik göstermektedir.

Öneriler

Mevcut çalışma öğretmen adaylarının cebirle ilgili temel kavramlarda eksiklikleri olduğunu ve bu kavramların güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Öğretmen adaylarının bu alanda nasıl yetkin kılınacağına dair öneriler sunacak çalışmaların ve öğretmen adaylarının alan bilgilerinin gelişimine yönelik tanılayıcı ve geliştirici çalışmaların yürütülmesi önerilmektedir. Lisans seviyesindeki cebir ve cebir öğretimine yönelik derslerde cebirsel dilin güçlendirilmesini amaçlayan ve farklı yaklaşımların ele alındığı cebir etkinliklerine yer verilmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

- Brown, L. ve APPA Group. (2004). Responses to “the core of algebra”. In *The Future of the Teaching and Learning of Algebra The 12th ICMI Study* (pp. 35-40). Springer.
- Cai, J., Lew, H. C., Morris, A., Moyer, J. C., Fong Ng, S. ve Schmittau, J. (2005). The development of students' algebraic thinking in earlier grades. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 37(1), 5-15.
- Çelik, D. ve Güneş, G. (2013). Farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin harfli sembollerini kullanma ve yorumlama seviyeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 1168-1186.
- Dane, A. ve Başkurt, H. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin özdeşlik ve denklemler kavramlarını algılama düzeyleri ve öğrenme güçlükleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 397-413.

- Dossey, J. A. (1998). Making algebra dynamic and motivating: A national challenge. *The nature and role of algebra in the K-14 curriculum*, 17-22.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Kaput, J. J. (2000). Teaching and learning a new algebra with understanding (SE 063 387). *Washington DC: National Science Foundation.(ED 441 662)*.
- Kieran, C. (2004). Algebraic thinking in the early grades: What is it. *The Mathematics Educator*, 8(1), 139-151.
- Küchemann, D. (1981). Algebra. In K. Hart (Ed.), *Children's understanding of mathematics*: 11-16 (pp. 102- 119). John Murray.
- Sutherland, R. ve APPA Group. (2004). A toolkit for analysing approaches to algebra. In *The Future of the Teaching and Learning of Algebra The 12thICMI Study* (pp. 71-96). Springer.
- Toluk Uçar, Z. (2020). Öğretim programları açısından cebirsel düşünmeye yaklaşımlar. İçinde M. F. Özmantar, H. Akkoç, B. Kuşdemir Kayıran ve M. Özyurt (Editörlüğünde) *Ortaokul matematik öğretim programları-tarihsel bir inceleme* (s. 209-245). Pegem Akademi.

Okul Öncesi Öğretmen Adayları Öğretim Teknolojilerini Nasıl Değerlendiriyorlar?

Dr. Öğr. Üyesi Nisa BAŞARA BAYDİLEK

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

nisa.basara@adu.edu.tr

Özet

Bu araştırma henüz öğretim teknolojileri ile ilgili bir ders almamış olan ve eğitimin ilk kademesinde görev yapacak olan okul öncesi öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ile ilgili görüşlerinin ve ilgili derslerden beklentilerinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Çeşitli kuruluşlar tarafından yayınlanan raporlar çağın önemli gereklerinden olan teknoloji kullanımını önemli bir beceri olarak sunmaktadır. Bu nedenle en erken eğitim kademesinde görev yapacak olan okul öncesi öğretmenleriyle bu araştırma gerçekleştirilmiştir. “insanların oluşturdukları anlamları kavramayla ilgilenen” nitel araştırma anlayışına uygun olarak yürütülen araştırmaya 62 okul öncesi öğretmen adayı katılmıştır. Elde edilen verilerden kategoriler tümdengelsel analiz yoluyla oluşturulmuş, temalar ise tümevarımsal analiz ile oluşmuştur. Analizler sonucunda öğretmen adaylarının teknoloji içerikli derslerden en fazla bekledikleri şeyin teknoloji hakimiyeti olduğu görülmüştür. Ayrıca teknoloji kavramını yalnızca tek bir açıdan değerlendirdikleri, farklı özelliklerinin olabileceğine dair görüş belirtmedikleri görülmüştür. Bir diğer önemli görülen nokta ise eğitim teknolojileri ile eğitimde teknoloji kullanımı ayrımı yapmamış olmalarıdır. Son olarak engelli çocukların eğitim sürecinde teknoloji kullanımına hiçbir öğretmen adayının değinmemiş olması ilgi çekici bulunmuştur. İlk kez lisans eğitimi almakta olan öğretmen adayları ile daha önce lisans eğitimi almış olan öğretmen adaylarının görüşlerinin bazı temalarda farklılaştığı görülmüştür. Bu durum deneyimin teknolojiye ilişkin değerlendirmelerde önemli olduğunu düşündürmüştür. Bu nedenle benzer çalışmaların daha fazla sayıda katılımcıyla yapılması ve boylamsal çalışmaların yürütülmesi çalışmanın önerilerindedir.

Anahtar Kelimeler: *Teknoloji kullanımı, Öğretmen yeterlikleri, Öğretmen adayı görüşleri, Tümevarımsal analiz, Tümdengelsel analiz*

How Do Pre-School Teacher Candidates Evaluate Instructional Technologies?

Abstract

This research aims to determine the opinions of pre-school teacher candidates who have not taken a course on instructional technologies yet and who will work in the first level of education, about instructional technologies and their expectations from the relevant lessons. Reports published by various organizations present the use of technology, which is one of the important requirements of the age, as an important skill. For this reason, this research was carried out with pre-school teachers who will work at the earliest education level. 62 pre-school teacher candidates participated in the research, which was carried out in accordance with the qualitative research approach "interested in comprehending the meanings created by people". From the data obtained, categories were created by deductive analysis, and themes were formed by inductive analysis. As a result of the analyzes, it was seen that the most expected thing of the teacher candidates from the technology-containing courses is technology dominance. In addition, it was seen that they evaluated the concept of technology from only one perspective and did not express an opinion that it might have different features. Another important point is that they do not distinguish between educational technologies and the use of technology in education. Finally, it was found interesting that no teacher candidates mentioned the use of technology in the education process of children with disabilities. It has been observed that the views of prospective teachers who are receiving undergraduate education for the first time and those who have received undergraduate education before differ on some themes. This situation made us think that experience is important in evaluations related to technology. For this reason, conducting similar studies with more participants and conducting longitudinal studies are among the recommendations of the study.

Keywords: *Technology use, Teacher competencies, Pre-service teachers' opinions, Inductive analysis, Deductive analysis*

Giriş

Öğretmen özellikleri okul öncesi eğitiminin niteliğini ve çocuğun gelişimini etkileyen en temel belirleyicilerden biridir. Çocuklar için destekleyici bir ortamın en önemli bileşeni öğretmendir (MEB, 2013). Eğitim sisteminin en önemli parçalarından olan öğretmenlerden (UNESCO, 2020) beklenenler, birçok ülkede okulların rolü ve işleyişi değişmekte olduğu için, değişime uğramıştır (OECD, 2009). Bu değişimlerin en sistemli şekilde ele alınabileceği ortamlardan biri öğretmen yetiştirme süreci olarak belirtilebilir. Çünkü Sönmez'in (2004) ifade ettiği gibi, bireyin yaşı küçüldükçe öğretmenlik zorlaşmaktadır. Güncel beklentiler ve gereklilikler doğrultusunda şekillendirilen meslek öncesi süreçler, mesleki süreçler başladığında mümkün olan en donanımlı halde sürece başlamış öğretmenlerin yetişmesini sağlayacaktır.

Farklı kurum ve kuruluşlar içinde bulunduğumuz yüzyılın gerektirdiği becerileri sınıflamaya yönelik çalışmalar yapmış, raporlar yayınlamışlardır. Bu sınıflamalarda teknolojinin ortak olarak yer aldığı görülmektedir: teknoloji okuryazarlığı (P21, 2009), dijital teknolojiler (OECD, 2019), dijital çağ okuryazarlığı (EnGauge, 2003) gibi. Teknolojiye eğitim açısından baktığımızda ise Raja ve Nagasubramani (2018) çalışmalarında eğitimde teknoloji üzerinde durmuşlar ve internet bağlantısı, görselleştirici teknolojiler, dijital medya, online eğitimler başlıkları altında konuyu incelemişlerdir. Genel olarak internetle ilişkili ortamları eğitimde teknoloji açısından değerlendirmişler ve bilgisayarların kullanılmaya başlanmasının eğitimdeki dönüşümün en önemli aktörü olduğunu belirtmişlerdir. Bu sayede eğitimin daha olumlu, eğlenceli bir hale geldiğini belirtmişlerdir. Türkiye'de MEB tarafından yayınlanan öğretmen yeterlikleri (2017a) ve okul öncesi öğretmenlerine yönelik olan özel alan yeterlikleri (2017b) incelendiğinde ise;

* öğretmen yeterliklerinin mesleki beceri boyutunda “öğretme ve öğrenme sürecini yönetme” yeterliliği yer almaktadır. Yeterlilik göstergelerinden biri “öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanır” olarak belirlenmiştir.

*özel alan yeterliklerinin iletişim boyutunda “bilgi teknolojilerinin günlük yaşamda kullanımına ait farkındalık geliştirebilme” yeterliliği yer almaktadır. Yeterlilik kendi içinde bilişim teknolojilerini iletişimi kolaylaştırıcı amaçlarla kullanmaktan başlayıp, ilgili teknolojilerden öğrenme ortamında faydalanma ile devam eden ve günlük ve mesleki hayatta bu teknolojilerin farklı alanlarda kullanabilir hale gelmelerine uzanan bir hiyerarşiye sahip olarak verilmiştir. Bu süreçte çocuklara da bilişim teknolojilerini tanımaları ve kullanmaları için fırsatlar yaratılması da aynı yeterlik altında yer almaktadır. Anlaşılacağı üzere hem

öğretmenin hem çocuğun teknoloji ile ilgili bilgi ve deneyimleri vurgulanmaktadır. Bu nedenle öncelikle öğretmenin kendisini bu alanda yetiştirmesi gerekmektedir.

Öğretmenlik eğitimi sürecinde teknoloji kullanımına yönelik çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Farklı alanlarda öğretmenlik eğitimi almış ve almakta olan katılımcılarla teknoloji kullanımı yeterlik algıları üzerine (Erten, 2020; Tatlı, Akbulut ve Altınışık, 2016;), eğitim sürecinde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri üzerine (Sadi ve ark, 2008; Özgen, Narlı ve Alkan, 2013; Dargut ve Çelik, 2014; Erduran, Tataroğlu Taşdan, 2018; Şahin ve Arslan Namlı, 2019; Tanık Önal, 2017; Kurtoğlu Erden ve Uslupehlivan, 2020; Getenet, 2013) araştırmalar yapılmıştır. Teknoloji algıları üzerine ise fazla çalışmaya rastlanmamıştır (Karaa, 2012), Olumlu bakış açısına sahip öğretmen adaylarının ve teknoloji kullanımına yönelik eğitim alma durumunun teknolojiye ve eğitimde teknoloji kullanımına yönelik eğilimlerinin olumlu yönde olduğu genel sonuçlar arasında yer almaktadır. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının eğitim sürecine teknolojiyi entegre etme ile ilgili kaygıları olduğu da çalışmalardaki sonuçlar arasında yer almaktadır. Çalışmaların çalışma gruplarının ise genellikle okul öncesi eğitimden daha üst kademelere yönelik öğretmenlik eğitimi alan kişilerden oluştuğu görülmüştür.

Problem Durumu

Öğretmenlerin ilgili yeterliklere mesleki ve alan bazında sahip olabilmeleri için meslek öncesi eğitim süreçleri önemlidir. Öğretmen yetiştirme lisans programları incelendiğinde Türkiye’de okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında öğretim teknolojileri bağlamında ilgili dersler YÖK tarafından 1998, 2007, 2018 yıllarında yayınlanan programlarda zorunlu ders olarak yer almaktadır. Tüm programlardaki ilgili derslerin içerikleri incelendiğinde çeşitli öğretim teknolojilerinin öğretim sürecinde kullanılması, teknoloji yoluyla öğretim materyallerinin hazırlanması, süreç ve materyallerin değerlendirilmesi başlıklarının her üç programda da bulunduğu görülmektedir. Hem meslek öncesi hem meslek sırasında teknolojinin eğitim-öğretim süreçlerine entegrasyonu, kişilerin konuya dair görüş ve deneyimlerinden etkilenecektir. Bu nedenle meslek öncesinde yapılacak tespitler daha erken müdahale ve yönlendirmeler için fırsat sağlayacaktır. Bu nedenle bu araştırma henüz öğretim teknolojileri ile ilgili bir ders almamış olan ve eğitimin ilk kademesinde görev yapacak olan okul öncesi öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ile ilgili görüşlerinin ve ilgili derslerden beklentilerinin belirlenmesine yönelik olarak tasarlanmıştır.

Yöntem

Araştırma, henüz öğretim teknolojileri ile ilgili bir ders almamış olan okul öncesi öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ile ilgili görüşlerinin ve ilgili derslerden beklentilerinin belirlenmesine yönelik bir araştırmadır. Bu nedenle “insanların oluşturdukları anlamları kavramayla ilgilenen” nitel araştırmanın (Merriam, 2013) bu çalışmanın doğasına uygun olduğu düşünülmüştür. Temel nitel araştırmada eğer analiz birimi sınıflandırılmış bir sistem veya bir durum ise bu çalışma nitel durum çalışması olarak tanımlanabilir. Durum çalışmalarında belli bir sınırlandırılmış durum bulunmaktadır ve durum çalışmaları vakayı kavrama, keşfetme ve yorumlama ihtiyacından dolayı tercih edilir (Merriam, 2013). Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ile ilgili görüş ve ilgili derslerden beklentileri belirlenmeye çalışıldığı için hem lisans programı hem de konu bağlamında bir sınıflandırma söz konusu olduğu için bir durum çalışması olarak değerlendirilmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu çalışmaya katılmaya gönüllü olan 62 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulması amaçlı örneklem kapsamında kabul edilen ve koşullar açısından elverişli grupların belirlenmesini sağlayan uygun örneklem şeklinde gerçekleştirilmiştir (Merriam, 2013). Öğretmen adaylarına katılımlarından elde edilecek verilerin akademik bir çalışmada kullanılacağı, verilerin araştırma dışında kullanılmayacağı ve istedikleri an çalışmadan ayrılacakları belirtilmiştir. Çalışmaya katılmaya gönüllülük ile ilgili durumları yazılı olarak alınmıştır. Öğretmen adaylarının isimleri Ö1k, Ö2e... gibi kodlanarak verilmiştir (k: kadın, e: erkek).

Tablo 1

Çalışmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarına İlişkin Bilgiler

İlk kez lisans eğitimi alan öğretmen adayı sayısı	Daha önce lisans eğitimi almış olan öğretmen adayı sayısı	Kadın öğretmen adayı sayısı	Erkek öğretmen adayı sayısı
53	9	52	10
Toplam	62	Toplam	62

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışmaya toplamda 62 okul öncesi öğretmeni adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarının 53’ü ilk kez lisans eğitimi almaktayken, 9’u daha önce lisans eğitimi almış olan öğretmen adaylarıdır. 62 öğretmen adayının 52’si kadın, 10’u erkektir.

Verilerin Analizi

Bu araştırma kapsamında sorular kategori olarak kullanılmış ancak temalar görüşmeci ifadelerine göre oluşturulmuştur. Tümdengelimsel olarak başlayan analiz süreci tümevarımsallığı da içermiş, kodlar tümevarımsal olarak incelenerek temalar oluşturulmuştur (Patton, 2014). Tümevarımsal olarak oluşan temaların tümdengelimsel olarak belirlenmiş olan kategorilerin altında yer aldıkları görülmüş, dışarıda kalan bir tema bulgulanmamıştır.

Bulgular

Bu bölümde okul öncesi öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerini nasıl değerlendirdiklerine yönelik sorulara verdikleri cevaplar aracılığıyla elde edilen verilerin analizlerine yer verilmiştir. Aşağıdaki tabloda (Tablo 2) elde edilen verilerin analizleri sonucunda ortaya çıkan kategoriler ve her bir kategori altında oluşan temalar gösterilmektedir.

Tablo 2

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretim Teknolojilerini Değerlendirmelerine İlişkin Oluşan Kategoriler ve Temaları

	Kategoriler (görüşme sorularından elde edilmiştir-tümdengelimsel)			
	İlgili derslerden beklentiler	Teknoloji kullanımında bireysel yeterlik değerlendirilmesi	Teknoloji kavramına yüklenen anlam	Teknoloji kullanımından beklenen mesleki yarar
Temalar içerik analizyle elde edilmiştir- tümevarımsal) (Teknoloji hakimiyeti	Günlük ihtiyaçları karşılama seviyesi	Kolaylaştırıcılık	Çağın gereğine uyma
	Teknoloji tabanlı materyal tasarımı	Kendini geliştirme ihtiyacı	İnternet tabanlılık	Çocukların teknoloji hakimiyetine karşılık verme
	Öğretim teknolojilerine hakimiyet	Yetersizlik	Mekaniklik	Eğitim sürecine katkı sağlama
			Elektroniklik	Süreç yönetimi kolaylığı
			Alan özelinde	Şarta bağlılık

Tablo 2’de görüldüğü üzere “ilgili derslerden beklentiler” kategorisi altında “teknoloji hakimiyeti”, “teknoloji tabanlı materyal tasarımı”, “öğretim teknolojilerine hakimiyet” temaları oluşmuştur. “teknoloji kullanımında bireysel yeterlik değerlendirmesi” kategorisi altında “günlük ihtiyaçları karşılama seviyesi”, “kendini geliştirme”, “yetersizlik” temaları oluşmuştur. “teknoloji kavramına yüklenen anlam” kategorisi altında “kolaylaştırıcılık”, “internet tabanlılık”, “mekaniklik”, “elektroniklik”, “alan özelinde” temaları oluşmuştur. “teknoloji kullanımından beklenen mesleki yarar” kategorisi altında “çağın gereğine uyma”, “çocukların teknoloji hakimiyetine karşılık verme”, “eğitim sürecine katkı sağlama”, “süreç yönetimi kolaylığı”, “şarta bağlılık” temaları oluşmuştur.

İlgili Derslerden Beklenti Kategorisi

ilgili derslerden beklenti” kategorisi okul öncesi öğretmeni adaylarının teknoloji ile ilgili alacakları derslerin sonucunda teknolojiye ve teknoloji tabanlı materyal hazırlamaya hakim olma beklentilerini içermektedir. Bu kategori altında oluşan temalar incelendiğinde:

“teknoloji hakimiyeti” teması altında öğretmen adayları ilgili derslerin sonucunda teknolojiyi daha yetkin bir şekilde kullanacakları beklentisi içerisinde olduklarını belirtmişlerdir. Örneğin; Ö4k ve Ö5k, teknolojiye hakim olmaya ilişkin kazanımlar içermesini bekledikleri yönünde; Ö6k, Ö8k ve Ö35k, teknolojiyi yararlı ve etkin kullanma yönünde kazanım elde etmeyi bekledikleri yönünde ifadeler kullanmışlardır.

“teknoloji tabanlı materyal tasarımı” teması altında öğretmen adayları ilgili derslerin sonucunda amaca ve ihtiyaca uygun teknolojik materyaller tasarlayabilecekleri beklentisi içerisinde olduklarını belirtmişlerdir. Örneğin; Ö23k, Ö36k, Ö27k: teknolojiye dayalı materyal tasarlayabilme ve güncel teknolojiye uygun materyaller geliştirebilme yönünde ifadeler kullanmışlardır.

“öğretim teknolojilerine hakimiyet” teması altında öğretmen adayları ilgili derslerin sonucunda öğretim sürecinde kullanılacak teknolojilerle ilgili hakim duruma gelecekleri beklentisi içerisinde olduklarını belirtmişlerdir. Örneğin; Ö15k, Ö17k, Ö42k, Ö34k, Ö23k, Ö59k: çocukların düzeylerine göre materyal tasarlama, öğretim amacına yönelik teknolojik araçları kullanabilme, alanda kullanılacak teknolojilerin bilgisi, çocuklara hayal güçlerini geliştirici materyaller sunabilme yönünde ifadeler kullanmışlardır.

Teknoloji Kullanımında Bireysel Yeterlik Değerlendirmesi Kategorisi

“teknoloji kullanımında bireysel yeterlik değerlendirmesi” kategorisi okul öncesi öğretmeni adaylarının teknoloji kullanımına ilişkin yeterlikleri hakkında kendi değerlendirmelerini içermektedir. Bu kategori altında oluşan temalar incelendiğinde:

“günlük ihtiyaçları karşılama seviyesi” teması altında öğretmen adayları kendi teknoloji kullanma beceri seviyelerini gün içerisinde herhangi bir gereklilik olduğunda kendi başlarına bu gerekliliğe uygun şekilde teknolojiyi kullanabilme olarak belirtmişlerdir. Örneğin; Ö33k, Ö17k, Ö6k, Ö22e, Ö26k, Ö30k, Ö53k: günlük hayatta kullanım için yeterli, işimi görecek kadar gibi ifadeler kullanmışlardır.

“kendini geliştirme ihtiyacı” teması altında öğretmen adayları kendi teknoloji kullanma beceri seviyelerinin geliştirilmesi gereken bir düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin; Ö13k, Ö37k: eksiklerim var, kendimi geliştirmem gerek ifadelerini kullanmışlardır.

“yetersizlik” teması altında öğretmen adayları kendi teknoloji kullanma beceri seviyelerini yetersiz olarak belirtmişlerdir. Örneğin; Ö11e, Ö59k, Ö3k, Ö56k: eğitim almadığım için yetersiz, faydalı değil zaman geçirme amaçlı kullandığım için yetersiz şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

Teknoloji Kavramına Yüklenen Anlam Kategorisi

“teknoloji kavramına yüklenen anlam” kategorisi okul öncesi öğretmeni adaylarının teknoloji kavramının kapsamına ilişkin görüşlerini içermektedir. Bu kategori altında oluşan temalar incelendiğinde:

“kolaylaştırıcılık” teması altında öğretmen adayları teknoloji kavramının kapsamını herhangi bir işin daha kolay ve çabuk yapılmasının sağlanmasıyla ilişkilendirmişlerdir. Örneğin; Ö4k, Ö11e, Ö23k, Ö44e, Ö47k, Ö53k: pratiklik/kolaylık sağlayan araçlar, günlük hayatı kolaylaştıran buluşlar, hayatı kolaylaştıran işlevsel materyaller şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

“internet tabanlılık” teması altında öğretmen adayları teknoloji kavramının kapsamını herhangi bir aracın internet tabanlı olma/çalışma özelliğiyle ilişkilendirmişlerdir. Örneğin; Ö7k, Ö15k: internetle ilgili ortamlar, bilgisayar, tablet, telefon, internet, elektronik posta şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

“mekaniklik” teması altında öğretmen adayları teknoloji kavramının kapsamını herhangi bir aracın mekanik özellikte olması/çalışması özelliğiyle ilişkilendirmişlerdir. Örneğin; Ö49k, Ö62k: otomatik çalışma özelliği olan materyaller, yarı mekanik araçlar şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

“elektroniklik” teması altında öğretmen adayları teknoloji kavramının kapsamını herhangi bir aracın elektronik özellikte olması/çalışması özelliğiyle ilişkilendirmişlerdir. Örneğin; Ö14k, Ö16k, Ö24k, Ö29k: elektronik tüm aletler, robotlar şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

“alan özelinde” teması altında öğretmen adayları teknoloji kavramının kapsamını kendi eğitim aldıkları öğretmenlik alanlarında kullanılan araçlar/materyaller kapsamında örneklendirerek belirtmişlerdir. Örneğin; Ö59k, Ö58k, Ö48k, Ö13k: eğitici oyuncaklar, zeka oyunları, interaktif sunumlar, konuşabilen bebekler, oyuncaklar, açık uçlu materyeller, çağdaş teknolojik aletlerin okul öncesi döneme uyarlanması şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

Teknoloji Kullanımından Beklenen Mesleki Yarar Kategorisi

“teknoloji kullanımından beklenen mesleki yarar” kategorisi okul öncesi öğretmeni adaylarının teknoloji kullanımına ilişkin yeterlik kazanmanın gerekliliğini mesleki açıdan değerlendirmelerine ilişkin görüşlerini içermektedir. Bu kategori altında oluşan temalar incelendiğinde:

“çağın gereğine uyma” teması altında öğretmen adayları teknoloji kullanmaya ilişkin yeterliklerinin artması gereğine ilişkin görüşlerini içinde buldukları çağın getirileri kapsamında belirtmişlerdir. Örneğin; Ö9k, Ö36k, Ö7k, Ö31k, Ö47k, Ö59k, Ö48k, Ö38k, Ö39k: çağın gereği olduğu için, her geçen gün teknolojik aletlere olan ihtiyaç artmakta, günümüzde çocukların dikkatleri teknolojiyle çekilebileceği için şeklinde temayı oluşturan görüşlerini ifade etmişlerdir.

“çocukların teknoloji hakimiyetine karşılık verme” teması altında öğretmen adayları teknoloji kullanmaya ilişkin yeterliklerinin artması gereğine ilişkin görüşlerini ilgili yaş grubundaki çocukları teknolojiye hakim olarak gördükleri için kendilerinin de öğretmen olarak bu hakimiyete sahip olmaları gerektiği kapsamında belirtmişlerdir. Örneğin; Ö3k, Ö5k, Ö8k, Ö59k, Ö18k: çağın çocuklarının bu konuya hakim olmaları, öğrenciler teknolojiyle ilgili olacaklarından onlara farklı deneyimler sunmak için şeklinde bu temayı oluşturan görüşlerini ifade etmişlerdir.

“eğitim sürecine katkı sağlama” teması altında öğretmen adayları teknoloji kullanmaya ilişkin yeterliklerinin artması gereğine ilişkin görüşlerini öğretmen olduklarında eğitim sürecine yapacakları katkıyı değerlendirerek belirtmişlerdir. Örneğin; Ö20e, Ö12k, Ö49k, Ö23k, Ö50k: yaşanması imkansız deneyimleri sınıf ortamına taşıma, çocukların yaratıcılığını geliştireceği için, çoğu oyun ve etkinlik planlamalarında yararlı olur, teknolojiye dayalı materyal tasarlama ve bunları etkili kullanma yeterliği, amaca yönelik eğitici, eğlenceli, yaratıcılığı destekleyici materyal tasarlama ve teknoloji kullanma şeklinde bu temayı oluşturan görüşlerini ifade etmişlerdir.

“süreç yönetimi kolaylığı” teması altında öğretmen adayları teknoloji kullanmaya ilişkin yeterliklerinin artması gereğine ilişkin görüşlerini öğretmen olduklarında eğitim sürecini

yönetmede elde edecekleri avantajları değerlendirerek belirtmişlerdir. Örneğin; Ö1k, Ö2k, Ö11e, Ö56k, Ö20e, Ö6k, Ö41k: pratiklik sağlayacağı için, düzenli bilgi depolama, günlük akış planlamada kolaylık şeklinde bu temayı oluşturan görüşlerini ifade etmişlerdir.

“şarta bağlılık” teması altında öğretmen adayları teknoloji kullanmaya ilişkin yeterliklerinin artması gereğine ilişkin görüşlerini belli şartlara dayandırarak açıklamışlardır. Örneğin; Ö17k, Ö13k, Ö24k: hem yararlı hem zararlı, çeşitlilik sağlamak için yararlı, kopyacılığı kolaylaştıracağı için zararlı, amaç dışı kullanıma karşı olma, çocuklar zarar görmesin diye gerekli sınırlamalarla, teknolojiyi yerinde ve zamanında kullanmak gerekliliği ve bununla ilgili çocuklara rol model olma yeterliği şeklinde bu temayı oluşturan görüşlerini ifade etmişlerdir.

Sonuç ve Tartışma

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerini nasıl değerlendirdiklerini incelemeye yönelik bu araştırmaya 62 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda “ilgili derslerden beklentiler”, “teknoloji kullanımında bireysel yeterlik değerlendirmesi”, “teknoloji kavramına yüklenen anlam”, “teknoloji kullanımından beklenen mesleki yarar” olmak üzere 4 kategori oluşmuştur. Bu kategoriler kapsamında çalışmanın sonuçlarına bakıldığında;

- Bu çalışmada öğretmen adaylarından büyük bir bölümü teknolojinin yıllar içerisinde elektronik alt yapıyı içeren şekle dönüştüğü anlamını içeren görüş belirtmişlerdir. Ancak genellikle teknolojinin tek bir özelliğinden yola çıkarak görüş belirttikleri, yani teknolojiyi tek boyutlu bir olgu olarak ele aldıkları görülmüştür (sadece elektroniklik veya sadece mekaniklik veya sadece internet tabanlılık gibi).
- Mesleki yarar açısından ise bazı öğretmen adayları alanlarından yola çıkarak açıklamada bulunmuş ve teknolojinin belirli kısıtlamalarla kullanımından yana görüş belirtmişlerdir. Ancak günümüz çocuklarının teknoloji hakimiyetini göz önüne alıyor oldukları ve bu durumu eğitim süreçleri açısından önemli gördüklerine dair görüşler sunmuşlardır. Ayrıca eğitim teknolojileri ile eğitimde teknoloji ayrımının (Hooper and Rieber, 1995) sonuçlarda net bir şekilde ayrılmadığı görülmektedir. Öğretmen adayları iki kavramı birbirinin içinde kullanmışlardır.
- Bir diğer ilgi çekici bulunan durum ise engelli çocuklar için teknolojiden çok farklı durumlarda destekleyici olarak yararlanılabilmekteyken (Bredenkamp, 2015) buna ilişkin hiçbir öğretmen adayının görüş belirtmemiş olmasıdır.

“ilgili derslerden beklenti” kategorisi genel olarak incelendiğinde öğretmen adaylarının teknoloji kullanımına ilişkin hakimiyeti önemsedikleri ve hem genel anlamda hem de meslekleri ve alanlarıyla ilgili teknolojilerde hakim olmalarını sağlayacak ders içerikleri beklentisinde oldukları görülmektedir. Bu kategori altında “öğretim teknolojilerine hakimiyet” teması dikkat çekmektedir. Bu tema altında daha önce lisans eğitimi almış olan öğretmen adayları neredeyse görüş birliği içerisindeyler. Bu durum yalnızca mesleki açıdan değil alan açısından da değerlendirme yapmış olmalarıyla da paralellik göstermektedir. Ancak ilk kez lisans eğitimi almakta olan öğretmen adayları daha çok genel bir teknoloji hakimiyeti ve eğitimde teknoloji kullanımı kapsamında görüşler belirtmişlerdir. Daha önce lisans eğitimi almış olan öğretmen adaylarının farklı eğitim alanlarında teknoloji eğitiminin farklı şekillerde verilebileceği düşüncesinde oldukları söylenebilir. İlk kez lisans eğitimi almakta olan öğretmen adayları ise daha genel bir değerlendirme yapmışlardır. Bu durum onların farklı mesleklerdeki teknoloji ile ilgili eğitimleri, daha önce lisans eğitimi almış olan öğretmen adaylarına göre, görece daha az bulduklarını anlamına gelebilir.

“teknoloji kullanımında bireysel yeterlik değerlendirmesi” kategorisi genel olarak incelendiğinde; teknolojinin amacı doğal dünyayı insan ihtiyaçlarını karşılamak için değiştirmek ve düzenlemek olarak tarif edilebilir (NRC, 2012; Akt: Bredekamp, 2015). Bu doğrultuda bakıldığında öğretmen adaylarının teknoloji hakimiyetlerinin hem özel hayatları hem meslek hayatları açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının diğer kategoriler altın teknolojiden eğitim sürecinde yararlanmayı genellikle olumlu karşıladıkları hatta gerekli gördükleri söylenebilir. Ancak buna karşın kendilerini teknoloji kullanımı ile ilgili yetersiz gören öğretmen adaylarının olması, bu durumun derinlemesine incelenmesi gerektiğini düşündürmektedir. Bu araştırma kapsamında bunu sağlayacak özellikte veri toplanmamıştır. Ancak başka çalışmalarla öğretmen adaylarının kendilerini yetersiz görme nedenlerinin araştırılması, gerçekten yetersiz olup olmadıklarının tespit edilmesi, yetersizliklerinin giderilmesi için öğretim teknolojileri ile bağlantılı derslere geçmeden önce teknoloji kapsamlı ne tür derslerin verilebileceğine ilişkin tespitlerin yapılması gerekmektedir.

“teknoloji kavramına yüklenen anlam” kategorisi genel olarak incelendiğinde; Hawkrigde (2022) teknolojiye yüklenen anlamın dönüşümünü, kelime kökeniyle ilişkilendirerek ve yıllar arasında bir karşılaştırma yaparak açıklamaya çalışmıştır. “teknik” kavramından yola çıkarak, dolayısıyla sanat ve zanaata dayalı bir tariften yola çıkarak, 1900’lü yılların ortalarında teknolojiye yüklenen anlamla şimdi yüklenen anlamın birbirinden farklı olduğunu belirtmiştir. Değişen anlamın mekanikten çok elektronik alt yapıyı yoğun bir şekilde

içerdiğini belirtmiştir. Türk Dil Kurumu (TDK) ise (<https://sozluk.gov.tr/>, 2022) teknoloji tanımını iki başlık altında vermiş, sanayi ile ilgili araç, gereç ve aletleri veya insanın maddi çevresini denetlemek ve değiştirmek amacıyla geliştirdiği araç gereçleri bu kavram altında belirtmiştir. Bu araştırmada da öğretmen adayları “teknoloji kavramına yüklenen anlam” kategorisi altında teknoloji ile ilgili kapsam olarak farklı özellikler üzerinde durmuşlardır. Öğretmen adaylarının genellikle belli bir temaya ilişkin ifadeler kullandıkları, farklı temalara girebilecek ifadeler kullanmadıkları görülmüştür. Yani öğretmen adayları teknolojinin ya sadece kolaylaştırıcılık özelliğine değinmişler ya sadece mekaniklik özelliğine değinmişler ya da sadece elektroniklik özelliğine vs. değinmişlerdir. Birden fazla özelliği kapsayacak ifadeler kullanmamışlardır. Bunun ilgi çekici olduğu düşünülmektedir. Sebeplerinden birinin öncelikli olarak hangi özelliğine önem verdiklerini belirtmeleri olabilir. Bunun yanı sıra eğitim açısından önemli gördükleri özelliği ön plana alarak görüş belirtmeleri de bu sonuca varılmasına yol açmış olabilir. Bazı öğretmen adayları ise yalnızca mesleki açıdan bakıp, alan açısından görüş belirtmişlerdir. Burada en etkili nedenin ise derslerle ilişkili bir bağlamda görüşlerin alınmış olması düşünülebilir.

“teknoloji kullanımından beklenen mesleki yarar” kategorisi genel olarak incelendiğinde teknolojik gelişmeler ve öğretmenlerin sınıfta teknolojiyi nasıl kullandıkları (bilgi depolama, araştırma yapma, e-geziler, değerlendirme vs.), çocukların hayatına etki etmektedir (Bredenkamp, 2015). Schunk (2009) ve Senge (2014) teknoloji daha da elverişli hale geldikçe daha az sınıf içi eğitim süreçleri yaşanacağı, daha çok elektronik iletişime dayalı modellere geçileceği görüşündedir. Bunun yanı sıra günümüzde çocuklar çok küçük yaşlardan itibaren teknolojik aygıtların kullanımında uzman durumda olabilmektedir (Bredenkamp, 2015). Bu açılarıdan bakıldığında öğretmen adaylarının çocukların teknolojiye hakim olarak veya ilgi duyarak eğitim ortamına katılacaklarının ve teknolojinin eğitim sürecinde çeşitli kolaylıklar yaratacağının farkında olmaları olumlu bir durumdur. Ancak teknolojinin olumsuzluklar doğurabileceği görüşünde olan öğretmen adayları sayısı da azımsanacak düzeyde değildir. Bu da Bredenkamp’ın (2015) erken çocukluk eğitimcilerinin teknolojiyi benimseme konusunda diğer kademelere göre nispeten yavaş oldukları görüşünü hatırlatmaktadır. Ayrıca teknolojideki değişimler eğitim için hem fırsatlar hem de zorluklar yaratabilmektedir (Senge, 2014). Bu araştırmada da bazı öğretmen adayları teknolojiyle mesafeli olmayı daha uygun bulmaktadırlar. Bunun nedeninin öğretmenlik yapacakları yaş grubunun küçük olmasından ötürü sahip oldukları hassasiyet olabileceği düşünülmektedir.

Öneriler

Bu araştırma nitel araştırma anlayışına uygun bir araştırma olduğu için sonuçlar açısından bir genelleme yapma amacı ve özelliği bulunmamaktadır. Ancak nitel araştırmanın ayrıntılı betimlemeler sağlama özelliği sayesinde araştırma sonuçları okul öncesi öğretmeni adaylarının meslekleri ve alanları açısından öğretim teknolojilerini nasıl değerlendirdiklerinin belirlenmesiyle; hem öğrenme-öğretme sürecinde teknolojiye yararlanmaya yönelik görüşleri hem çocukları teknolojiye buluşturmaya yönelik görüşleri ve aynı zamanda kendilerini konu bağlamında ne derece yeterli gördükleri gibi başlıklarda bir tablo oluşumuna destek verici olarak değerlendirilmektedir. Bu tablo teknoloji ile ilgili derslerin içeriklerinin düzenlenmesinde, ilgili derslerin izlencelerinin oluşturulmasında, okul öncesi öğretmeni adaylarının bu dersler kapsamında teknolojiyi içeren uygulamalarının hangi açılardan desteklenmesinin öncelikli olduğuna dair belirlemelerde fikir verici olarak kullanılabilir.

Ancak burada çalışmanın en büyük sınırlıkları olarak katılımcı sayısının az olması ve ilgili dersler alındıktan sonra veri toplanmamış olması belirtilmelidir. Bu eksiklerden en azından ders sonrası görüşlerin alınmış olması için araştırmadaki katılımcılara ulaşılmaya çalışılarak bir devam çalışması yapılması planlanmaktadır. Bir öneri olarak ise; okul öncesi öğretmeni adaylarının benzer kavramlar kullanarak görüşlerini belirttikleri, alana ait çok fazla ayrıntılı görüş belirtmedikleri görülmüştür. Bu nedenle ilgili derslerin dönemi ötelenecek veya sayıları artırılarak veya diğer derslere entegrasyonu artırılarak, öğretmen adaylarının alan eğitimiyle ilgili bilgilerinin nispeten artırılması beklenebilir. Çünkü okul öncesi öğretmen adaylarıyla yapılan bir çalışmada teknoloji ile ilgili ders almanın teknoloji entegrasyonuna yönelik olumsuz algıları olumlu hale çevirdiği sonucuna ulaşılan çalışmalar bulunmaktadır (Sancar Tokmak, 2013).

Çalışmanın en büyük sınırlıklarından bir diğeri ise ilgili dersler alındıktan sonra veri toplanmamış olmasıdır. Bu nedenle aynı katılımcı gruplarıyla boylamsal çalışmaların yapılmasının (ilgili derslerden önce, ders sürecinde, ders sonrasında ve mesleğe başladıktan sonra) önemli olduğu düşünülmekte ve önerilmektedir. Çünkü ilgili derslerden beklentiler kategorisi altında, daha önce lisans eğitim almış ve ilgili derslere ilişkin deneyimi olan öğretmen adaylarının özellikle öğretim teknolojilerine hakimiyetin önemiyle ilgili görüş birliğinde oldukları görülmüştür. Deneyimin etkisi bu çalışmada da görülmüştür. Bu önerinin geniş katılımcı gruplarıyla yapılması ve böylece biraz önce belirtilen ve ilgi çekici olduğu düşünülen sonuçlara ilişkin (teknolojiyi tek boyutta ele alma, teknoloji kullanımını kısıtlama, dezavantajlı durumlarda teknolojiye yararlanma) lisans eğitim sürecinde ne tür katkılar elde

ettikleri belirlenebilir. Bu da gerekli iyileştirme ve güncellemelerin sürekli hale gelmesini destekleyebilir.

Kaynakça

- Bredenkamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Dargut, T. ve Çelik, G. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 28-41.
- EnGauge (2003). 21st century skills: Literacy in the digital age. *North Central Regional Educational Laboratory and the Metiri Group*.
https://www.researchgate.net/publication/234731444_enGauge_21st_Century_Skills_Digital_Literacies_for_a_Digital_Age
- Erduran, A. ve Taşdan, B. T. (2018). Matematik öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik görüşlerinin ve teknolojiyi derslerine entegre etme süreçlerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama Dergisi*, 8(1), 273-296.
- Erten, P. (2020). Öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 33-64.
- Getenet, S. (2013). Mathematics teacher educators' and pre-service teachers' beliefs about the use of technology in teaching in an African university. *International Journal of Innovative Interdisciplinary Research*, 2(2), 9-20.
- Hawkrige, D. (2022). *New information technology in education*. Taylor ve Francis.
- Hooper, S. ve Rieber, L. P. (1995). Teaching with technology. In A. C. Ornstein (Ed.), *Teaching: Theory into practice*, (pp. 154-170). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Karaa, F. N. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojiye ilişkin görüşleri*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kurtoğlu Erden, M. ve Uslupehlivan, E. (2020). Eğitimde teknoloji kullanımının bugünü ve geleceğine ilişkin öğretmen adaylarının düşüncelerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 109-126.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB.
- MEB. (2017). Okul öncesi öğretmeni özel alan yeterlikleri. *Milli Eğitim Bakanlığı*, Erişim adresi ve tarihi: <https://oygm.meb.gov.tr/www/ilkogretim-ozel-alan-yeterlilikleri/icerik/257>, 15/04/2022, 13:29
- MEB. (2017a). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. *Milli Eğitim Bakanlığı*, Erişim adresi ve tarihi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_Y_GENEL_YETERLYKLERY.pdf, 15/04/2022, 13:45
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik. (Orijinal çalışma basım tarihi 2009)
- OECD (2019). OECD skills strategy 2019: Skills strategy: Turkey. *OECD*, Erişim adresi: <http://www.oecd.org/turkey/Skills-Strategy-Turkey-EN.pdf>
- OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments first results from TALIS*. Paris: OECD.
- Özgen, K., Narlı, S. ve Alkan, H. (2013). Matematik Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri ve Teknoloji Kullanım Sıklığı Algılarının İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 31-51.
- Partnership For 21st Century Skills, (P21). (2009). Framework For 21st Century Learning. *Battelle*, Erişim adresi: www.battelleforkids.org
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev Ed). Ankara: Pegem Akademi. (Orijinal çalışma basım tarihi 2002)
- Raja, R., ve Nagasubramani, P. C. (2018). Impact of modern technology in education. *Journal of Applied and Advanced Research*, 3(1), 33-35.

- Sadi, S., Şekerci, A. R., Kurban, B., Topu, F. B., Demirel, T., Tosun, C. ve Göktaş, Y. (2008). Öğretmen Eğitiminde Teknolojinin Etkin Kullanımı: Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *International Journal of Informatics Technologies*, 1(3).
- Sancar Tokmak, H. (2013) Changing preschool teacher candidates' perceptions about technology integration in a TPACK-based material design course, *Education as Change*, 17(1), 115-129, DOI: 10.1080/16823206.2013.773927
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri*. Çev. Ed.: M. Şahin. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Senge, P., Cambren-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., ve Kleiner, A. (2014). *Öğrenen okullar*. Münevver Çetin (Çev. Ed.), Ankara, Nobel Yayınevi.
- Sönmez, V. (2004). Eğitimin tarihsel temelleri. V. Sönmez (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde, s. 1-40. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, M. C. ve Arslan Namlı, N. (2019). Öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1), 95-112.
- Tanık Önal, N. (2017). Bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı: fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *International Journal of Active Learning*, 2(1), 1-21.
- Tatlı, Z., Akbulut, H. İ. ve Altınışik, D. (2016). Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüvenlerine web 2.0 araçlarının etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(3), 659.
- TDK: <https://sozluk.gov.tr/>
- UNESCO. (2020). Teacher's guide on early grade reading instruction. Addis Ababa: UNESCO.
- YÖK. (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: YÖK.
- YÖK. (2007). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: YÖK.
- YÖK. (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: YÖK.

Üniversite Öğrencilerinin Yeni Medya Okuryazarlık Düzeyleri

Neşe Sevim ÇIRAK

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

nsevim@mehmetakif.edu.tr

Osman EROL (Sorumlu Yazar)

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

oerol@mehmetakif.edu.tr

Özet

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte geleneksel medya türü araçlarının yanı sıra sosyal medya gibi yeni medya araçlarının kullanımı da yaygınlaşmıştır. Değişen medya ile medya okuryazarlığı kavramı da değişmiş ve yeni medya okuryazarlığı kavramını ortaya çıkarmıştır. Yeni medya araçlarının yaygın kullanımı ve günlük hayata etkisi sebebiyle bireylerin yeni medya okuryazarlık yeteneklerinin belirlenmesi önemlidir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin yeni medya okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Çalışmada Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde eğitim gören 362 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Katılımcıların yeni medya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi için 35 madde ve 4 alt boyuttan (fonksiyonel tüketim, eleştirel tüketim, fonksiyonel üretim, eleştirel üretim) oluşan "Yeni Medya Okuryazarlık Ölçeği" kullanılmıştır. Katılımcıların yeni medya okuryazarlık düzeyleri cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyal medya kullanım sıklığı ve sosyal medya deneyimi değişkenlerine göre analiz edilmiştir. Analiz için MANOVA testi ve fark görülen kategorilerde farkın nereden kaynaklandığını saptamak için çoklu karşılaştırma testi (PostHoc) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların yeni medya okuryazarlığı düzeylerinin yeterli olduğu, erkek katılımcıların yeni medya becerilerinin kadın katılımcılara göre daha yüksek olduğu, sınıf düzeyinin yeni medya okuryazarlık düzeyini değiştirmediği, günlük sosyal medya kullanım sıklığı ve sosyal medya kullanım deneyimi arttıkça kullanıcıların yeni medya okuryazarlık düzeylerinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre sosyal medya kullanımının yeni medya okuryazarlık becerilerini etkilediği söylenebilir. **Anahtar Kelimeler:** Sosyal medya, Yeni medya, Fonksiyonel tüketim, Fonksiyonel üretim, Eleştirel tüketim, Eleştirel üretim

Abstract

Due to development of technology, the use of new media tools such as social media has become widespread, as well as traditional media type tools. With the changing media, the concept of media literacy has also changed and has revealed the concept of new media literacy. Due to the widespread use of new media tools and their impact on daily life, it is important to determine the new media literacy skills of individuals. In this context, the aim of this study is to examine the new media literacy levels of university students in terms of various variables. In this study, data were collected from 362 teacher candidates studying at the Faculty of Education in Burdur Mehmet Akif Ersoy University. The "New Media Literacy Scale" consisting of 35 items and 4 sub-dimensions (functional consumption, critical consumption, functional production, critical production) was used to determine the new media literacy levels of the participants. The new media literacy levels of the participants were analyzed according to gender, class level, frequency of social media use and social media experience. For analysis, MANOVA test and multiple comparison test (PostHoc) were used to determine the origin of the difference in categories. As a result of the research, it was concluded that the new media literacy levels of the participants were sufficient, the new media skills of the male participants were higher than the female participants, and the new media literacy levels of the participants were better as the daily social media usage frequency and usage experience of the participants increased. According to the results of the study, it can be said that the use of social media affects new media literacy skills.

Keywords: Social media, New media, Functional consumption, Functional production, Critical consumption, Critical production

Giriş

Medya okuryazarlığı ile yeni medya okuryazarlığı birbiriyle ilişkili iki olgudur. Değişen medya ile okuryazarlık ihtiyacımız da değişmiş ve bu yeni arayış yeni medya okuryazarlığı kavramını ortaya çıkarmıştır (Gezgin ve İralı, 2017). Medya okuryazarlığı bireylerin kitle iletişim araçlarıyla kendilerine iletilen içerikler hakkında doğru soruyu sorabilmesidir (Jolls ve Thoman, 2008). Bir başka deyişle, medya okuryazarlığı kişilerin kitle iletişim araçlarından ihtiyaçları doğrultusunda yararlanabilme, burada bulunan içeriklere ulaşabilme, içerikleri çözümleyebilme ve değerlendirebilme yeteneği olarak tanımlanabilir (İlhan, 2015). Yeni medya okuryazarlığı ise yeni medyayı kullanan bireylerin bilinçlenmesi ve aktif kişiler olması için ortaya çıkmıştır. Yeni medya okuryazarlığı yeni medya olarak anılan kitle iletişim araçlarından iletilen mesajları algılama, çözümleme ve yeniden üretme becerilerinin edinilmesi sürecidir. Bir başka deyişle, yeni medya okuryazarlığı hem yeni kitle iletişim araçları olarak kullanılan teknolojik aygıtları kullanmak hem de bu araçlarla nitelikli içerik üretmek olarak görülebilir (Altıntop, Bak ve Bak, 2020). Lin, Li, Deng ve Lee (2013), yeni medya okuryazarlığı bilgisayar ve iletişim teknolojileri ile içerik üretimi, dağıtımı ve kullanımı olarak tanımlamış ve yeni medya okuryazarlığını fonksiyonel tüketim (FT), eleştirel tüketim (ET), fonksiyonel üretim (FÜ) ve eleştirel üretim (EÜ) olmak üzere toplam dört alt boyutta kavramsallaştırmıştır. FT, kişilerin medya içeriklerine erişmek ve kullanmak için gerekli olan teknoloji hakkında teknik bilgi ve beceriye sahip olması ve bu içeriklerin anlamını kavrayabilmesidir. ET, kişilerin medyadaki içerikleri kültürel, siyasi vb. bağlamlarda irdeleyebilmesi ve değerlendirip yorumlayabilmesidir. FÜ; kişilerin medya içerikleri oluşturabilmesi için gerekli olan teknik bilgi ve beceriye sahip olabilmesi, farklı formattaki içerikleri (metin, ses vb.) birleştirebilmesini, çoğaltabilmesini ve oluşturdukları içerikleri başkalarıyla paylaşabilmesini ifade etmektedir. Son olarak, EÜ de kişilerin başkalarıyla iş birliği yapabilmesini ve kendi düşünce ve ideolojilerine göre özgün ürünler geliştirebilmesidir (Lin vd., 2013).

Günümüzde iletişim aracı olarak daha çok yeni medyanın kullanılması ve günlük hayata olası etkileri sebebiyle bireylerin yeni medya okuryazarlık becerilerinin belirlenmesi (Tuğtekin ve Mercimek, 2022) ve artırılması önemlidir (Caz ve Togo, 2018). Bu bağlamda bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin yeni medya okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıda yer alan araştırma sorularına cevap aranmıştır;

- Üniversite öğrencilerinin yeni medya okuryazarlık düzeyleri nasıldır?
- Üniversite öğrencilerinin yeni medya okuryazarlık düzeyleri ve her bir alt boyuta ilişkin düzeyleri cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- Üniversite öğrencilerinin yeni medya okuryazarlık düzeyleri ve her bir alt boyuta ilişkin düzeyleri günlük öğrencilerin sınıf seviyelerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- Üniversite öğrencilerinin yeni medya okuryazarlık düzeyleri ve her bir alt boyuta ilişkin düzeyleri günlük sosyal medya kullanım sıklıklarına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- Üniversite öğrencilerinin yeni medya okuryazarlık düzeyleri ve her bir alt boyuta ilişkin düzeyleri sosyal medya kullanım deneyimlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma deseni

Bu çalışmada araştırmanın amacına ve alt amaçlarına uygun olarak betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çünkü tarama modeli katılımcıların görüş veya özelliklerini belirlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 yılında Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde eğitim gören üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise yeni medya hesabı olan ve aktif olarak hesaplarını kullanan 267' si kadın 95'i erkek toplam 362 gönüllü öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 1*Katılımcıların Demografik Özellikleri*

		N	%
Cinsiyet	Kadın	267	73,8
	Erkek	95	26,2
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	115	31,8
	2. Sınıf	172	47,5
	3. Sınıf	43	11,9
	4. Sınıf	32	8,8
Günlük Sosyal Medya Kullanım Sıklığı	1-2 saat	84	23,2
	3-4 saat	142	39,2
	>5 saat	136	37,6
Sosyal Medya Kullanım Deneyimi	1-4 yıl	80	22,1
	5-8 yıl	183	50,6
	>9 yıl	97	26,8

Veri Toplama Aracı Ve Uygulama

Veri toplama aracı olarak Koç ve Barut (2016) tarafından geliştirilen “Yeni Medya Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek 5’li likert tipinde olup (5=Kesinlikle Katılıyorum; 1=Kesinlikle Katılmıyorum) 35 madde ve 4 alt boyuttan (fonksiyonel tüketim, eleştirel tüketim, fonksiyonel üretim, eleştirel üretim) oluşmaktadır. Ölçekte katılımcıların yüksek puan alması yeni medya okuryazarlık seviyelerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin orijinal formunda ölçek toplamı için Cronbach’s Alpha (α) iç tutarlılık katsayı değeri $\alpha=0.95$, Fonksiyonel Tüketim (FT) alt boyutu için $\alpha=0,85$, Eleştirel Tüketim (ET) alt boyutu için $\alpha=0.87$, Fonksiyonel Üretim(FÜ) alt boyutu için $\alpha=0.89$ ve Eleştirel Üretim (EÜ) alt boyutu için $\alpha=0.93$ olarak hesaplanmıştır (Koc ve Barut, 2016). Bu çalışmada ise FT alt boyutu için $\alpha=0.88$, ET alt boyutu için $\alpha=0.93$, FÜ alt boyutu için $\alpha=0.90$ ve EÜ alt boyutu için $\alpha=0.92$ hesaplanmıştır.

Analiz

Çalışma kapsamında toplanan verinin analizinde MANOVA testi ve fark görülen kategorilerde farkın nereden kaynaklandığını saptamak için çoklu karşılaştırma testi (PostHoc) kullanılmıştır. MANOVA testi uygulanmadan önce veri setinin testin önkoşullarını sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiş ve veri setinin gerekli varsayımları sağladığı (normallik, kovaryans matrislerinin homojenliği, çoklu doğrusal bağıntı ve tekillik gibi) belirlenmiştir. Verilerin analizinde Benferonni düzeltmesi yapılarak anlamlılık değeri test sayısına bölünmüştür. Buna göre verilerin analizinde anlamlılık düzeyi 0.0125 olarak ele alınmıştır.

Bulgular

Tablo 2

Katılımcıların Yeni Medya Okuryazarlık Düzeyleri

	N	Min	Maks	\bar{x}	Ss
Fonksiyonel Tüketim	362	1,57	5,00	3,9511	,68835
Eleştirel Tüketim	362	1,64	5,00	3,9699	,68527
Fonksiyonel Üretim	362	1,57	5,00	3,9092	,80285
Eleştirel Üretim	362	1,30	5,00	3,5506	,86001

Tablo 2' ye göre katılımcıların yeni medya okuryazarlık seviyelerinin tüm alt boyutlarda “orta” düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre katılımcıların medyadaki değişiklik ve yenilikleri takip edebilme ve içerik tasarlayabilme, üretebilme yeteneklerinin yeterli seviyede olduğu söylenebilir.

Tablo 3

Katılımcıların yeni medya okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre değişimi

		N	\bar{x}	Ss	F	P*	η^2
Fonksiyonel Tüketim	Kadın	267	3,9090	,67745	3,822	,051	,011
	Erkek	95	4,0692	,70845			
Eleştirel Tüketim	Kadın	267	3,9646	,67992	,060	,806	,000
	Erkek	95	3,9847	,70351			
Fonksiyonel Üretim	Kadın	267	3,8668	,79282	2,860	,092	,008
	Erkek	95	4,0286	,82292			
Eleştirel Üretim	Kadın	267	3,4805	,85725	6,855	,009	,019
	Erkek	95	3,7474	,84133			

Wilks' Lambda= .959, F[4- 362]= 3.840, η^2 =.041, $p<.05$

* $p<.0125$

Tablo 3’ te katılımcıların yeni medya okuryazarlık düzeyleri cinsiyete göre incelenmiş ve “eleştirel üretim” alt boyutu ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur ($F=6.855$, $p<.0125$). Bir başka ifadeyle, erkeklerin kızlara göre başkalarıyla iş birliği yapabilmesini ve kendi düşünce ve ideolojilerine göre özgün ürünler geliştirebilme seviyelerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer alt boyutlarda ise cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 4

Katılımcıların Yeni Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Değişimi

		N	\bar{x}	Ss	F	P*	η^2
Fonksiyonel Tüketim	1.Sınıf	115	3,8460	,65360	3,527	,015	,029
	2.Sınıf	172	4,0291	,64574			
	3.Sınıf	43	4,0930	,62727			
	4.Sınıf	32	3,7187	,97735			
Eleştirel Tüketim	1.Sınıf	115	3,8901	,64005	4,921	,002	,040
	2.Sınıf	172	3,9889	,64674			
	3.Sınıf	43	4,2812	,63009			
	4.Sınıf	32	3,7358	,94880			
Fonksiyonel Üretim	1.Sınıf	115	3,8087	,79537	2,317	,075	,019
	2.Sınıf	172	3,9360	,78600			
	3.Sınıf	43	4,1595	,67957			
	4.Sınıf	32	3,7902	1,00163			
Eleştirel Üretim	1.Sınıf	115	3,4400	,84985	1,877	,133	,015
	2.Sınıf	172	3,5744	,85199			
	3.Sınıf	43	3,7930	,80870			
	4.Sınıf	32	3,4938	,96618			

Wilks' Lambda= .937, $F[12- 362]= 1.942$, $\eta^2=.021$, $p<.05$

* $p<.0125$

Tablo 4’ te katılımcıların yeni medya okuryazarlık düzeyleri sınıf düzeyine göre incelenmiş ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Buna göre tüm sınıf düzeylerinde katılımcıların medyadaki değişiklik ve yenilikleri takip edebilme ve içerik tasarlayabilme, üretebilme yeteneklerinin benzer seviyede olduğu söylenebilir.

Tablo 5

Katılımcıların Yeni Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Günlük Sosyal Medya Kullanım Sıklığına Göre Değişimi

		N	\bar{x}	Ss	F	P*	η^2
Fonksiyonel Tüketim	1-2 saat	3,7636	,74989	84	4,802	,009	,026
	3-4 saat	3,9618	,72961	142			
	>5 saat	4,0557	,57648	136			
Eleştirel Tüketim	1-2 saat	3,8290	,71713	84	3,831	,023	,021
	3-4 saat	3,9437	,69037	142			
	>5 saat	4,0842	,64460	136			
Fonksiyonel Üretim	1-2 saat	3,7653	,87098	84	1,888	,153	,010
	3-4 saat	3,9296	,78426	142			
	>5 saat	3,9769	,77259	136			
Eleştirel Üretim	1-2 saat	3,3095	,90562	84	4,566	,011	,025
	3-4 saat	3,5930	,86193	142			
	>5 saat	3,6551	,80534	136			

Wilks' Lambda= .956, F[8- 362]= 2.022, η^2 =.022, $p<.05$

* $p<.0125$

Tablo 5’ te katılımcıların yeni medya okuryazarlık düzeyleri günlük sosyal medya kullanım sıklığına göre incelenmiş, “fonksiyonel tüketim” ($F=4.802$, $p<.0125$) ve “eleştirel üretim” ($F=4.566$, $p<.0125$) alt boyutu ortalamalarının günlük sosyal medya kullanım sıklığına göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Karşılaştırma testleri incelendiğinde günlük 5 saatten fazla sosyal medya kullananların 2 saatten az sosyal medya kullananlara göre “fonksiyonel tüketim” ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bir başka ifadeyle günlük daha sık sosyal medya kullananlar medya içeriklerini erişmek ve kullanmak için gerekli olan teknik bilgi ve beceriye daha fazla sahip olduğu söylenebilir. “Eleştirel üretim” alt boyutu puanlarına bakıldığında karşılaştırma testleri sonucunda günlük 5 saatten fazla sosyal medya kullananlar ve günlük 3-4 saat arası sosyal medya kullananlar, 2 saatten az sosyal medya kullananlara göre ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bir başka ifadeyle günlük daha az sosyal medya kullananlar kendi düşünce ve ideolojilerine göre daha az özgün içerik geliştirebilme yetisine sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 6

Katılımcıların Yeni Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Sosyal Medya Kullanım Deneyimine Göre Değişimi

		N	\bar{x}	Ss	F	P*	η^2
Fonksiyonel Tüketim	1-4 yıl	80	3,7804	,69092	3,338	,037	,018
	5-8 yıl	183	4,0086	,63043			
	>9 yıl	97	3,9956	,77109			
Eleştirel Tüketim	1-4 yıl	80	3,8716	,65662	1,133	,323	,006
	5-8 yıl	183	3,9921	,68166			
	>9 yıl	97	4,0159	,71870			
Fonksiyonel Üretim	1-4 yıl	80	3,6143	,82658	7,399	,001	,040
	5-8 yıl	183	3,9735	,77755			
	>9 yıl	97	4,0353	,78599			
Eleştirel Üretim	1-4 yıl	80	3,3538	,88058	2,887	,057	,016
	5-8 yıl	183	3,6240	,83355			
	>9 yıl	97	3,5876	,87169			

Wilks' Lambda= .941, F[8- 362]= 2.710, η^2 =.030, p<.05

*p<.0125

Tablo 6' da katılımcıların yeni medya okuryazarlık düzeyleri sosyal medya kullanım deneyimine göre incelenmiş, “fonksiyonel üretim ” (F=7.399, p<.0125) alt boyutu ortalamalarının sosyal medya kullanım deneyimine göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Karşılaştırma testleri incelendiğinde sosyal medyayı 9 yıldan fazla ve 5-8 yıl arası kullananların 4 yıldan az kullananlara göre “fonksiyonel üretim” ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bir başka ifadeyle, katılımcıların sosyal medya deneyimleri arttıkça medya içeriklerini oluşturmak için gerekli teknik bilgi ve becerileri, içerikleri çoğaltıp başkalarıyla paylaşma eğilimlerinin de arttığı söylenebilir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Günümüzde medya araçlarının dönüşümüyle birlikte medya okuryazarlığı kavramı da yeni medya okuryazarlığı kavramı olarak değişmektedir Özellikle sosyal medya gibi yeni medya araçların yaygın kullanımı genç bireylerin günlük hayatını etkilemekte ve halen bu araçların nasıl ve ne ölçüde kullanılacağı net şekilde ortaya konamamaktadır. Bu bağlamda genç

bireylerin yeni medya okuryazarlık yeteneklerinin belirlenmesi (Tuğtekin ve Mercimek, 2022) ve artırılması önemli bir konu olarak ele alınmaktadır(Caz ve Togo, 2018). Nitekim bu çalışmada da üniversite öğrencilerinin yeni medya okuryazarlık düzeyleri belirlenmiş ve cinsiyet, sınıf, sosyal medya kullanımı gibi bazı değişkenler açısından incelenmiştir.

Bu çalışmada katılımcıların yeni medya okuryazarlık seviyesinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, bu bulgu üniversite öğrencilerinin medyadaki değişiklik ve yenilikleri takip edebilme ve içerik tasarlayabilme, üretebilme yeteneklerinin orta seviyede olduğuna işaret etmektedir. Bu bulgu alanyazındaki bazı çalışmalar ile uyumluluk göstermektedir. Örneğin, Fidan (2013) ve Som ve Kurt (2012), yaptıkları çalışmalarda öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin orta seviyede olduğunu göstermiştir. Fakat bazı çalışmalarda öğrencilerin medya okuryazarlık seviyelerinin yüksek olduğu da görülmektedir. Örneğin, Göksel ve Caz (2020) da yaptıkları çalışmada Spor Bilimleri Akademisindeki öğrencilerin yeni medya okuryazarlık seviyelerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde, Tuğtekin ve Mercimek (2022) de çalışmalarında öğretmen adaylarının yeni medya okuryazarlığı seviyelerinin yüksek olduğunu belirtmiştir.

Bu çalışmada öğrencilerin sınıf düzeylerinin yeni medya okuryazarlık seviyesinde farklılık yaratmadığı fakat cinsiyetin ise sadece eleştirel üretme boyutunda anlamlı bir farklılık yarattığı görülmektedir. Çalışmada erkeklerin eleştirel üretme puanlarının kızlardan anlamlı olarak yüksek olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle, erkeklerin kızlara göre başkalarıyla iş birliği yapabilmesini ve kendi düşünce ve ideolojilerine göre özgün ürünler geliştirebilme seviyelerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Alanyazında cinsiyetin yeni medya okuryazarlık seviyesinde etkisi üzerinde farklı sonuçlar bulunduğu görülmektedir. Örnek olarak Karaman (2016), çalışmasında erkek öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyinin kız öğretmen adaylarından anlamlı olarak yüksek olduğunu belirlemiştir. Yine Aslan ve Tuncer Basel (2017) de kız ve erkek üniversite öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin farklılık gösterdiğini, Göksel ve Caz (2020) da kız öğrencilerin erkeklere göre yeni medyayı daha bilinçli olarak kullandığını göstermiştir. Fakat Som ve Kurt, (2012) öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyinin Tuğtekin ve Mercimek (2022) ise yeni medya okuryazarlık seviyelerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığını belirlemiştir.

Bu çalışmada günlük sosyal medya kullanım sıklığının katılımcıların yeni medya okuryazarlık seviyesinde anlamlı farklılaşmaya yol açtığı belirlenmiştir. Çalışmada günlük 5 saatten fazla sosyal medya kullananların 2 saatten az sosyal medya kullananlar göre anlamlı olarak *Fonksiyonel Tüketim* puanlarının, 5 saatten fazla kullananların 2 saatten az kullananlara

göre ve 3-4 saat kullananların 2 saatten az kullananlara göre *Eleştirel Üretim* puanlarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle, günlük 5 saatten fazla sosyal medya kullananlar 2 saatten az kullananlara göre medya içeriklerini erişmek ve kullanmak için gerekli olan teknik bilgi ve beceriye daha fazla sahip olmakta ve içeriklerin anlamını daha iyi kavrayabilmektedir. Yine aynı şekilde, günlük 2 saatten az sosyal medya kullananlar diğerlerine göre anlamlı olarak kendi düşünce ve ideolojilerine göre daha az özgün içerik geliştirebilmektedir. Tuğtekin ve Mercimek (2022) de çalışmasında günlük sosyal medya kullanım sürelerinin üniversite öğrencilerin yeni medya okuryazarlık seviyelerinde anlamlı farklılığa yol açtığını belirlemiştir. Fonksiyonel tüketim ve fonksiyonel üretim bağlamında günlük 1-2 saat kullananların 6 saatten fazla kullananlara göre, eleştirel tüketim boyutunda ise günlük 2-3 saat sosyal medya kullananların 6 saatten fazla kullananlara göre anlamlı olarak daha düşük puan aldığı tespit edilmiştir.

Bu çalışmada son olarak sosyal medya deneyim sürelerinin yeni medya okuryazarlık seviyesinde anlamlı farklılaşmaya yol açtığı belirlenmiştir. Çalışmada 9 yıldan daha uzun süre sosyal medya kullananların 4 yıldan daha az kullananlara göre, 5-8 yıl arasında kullananların 4 yıldan az kullananlara göre *Fonksiyonel Üretim* puanı anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların sosyal medya deneyimleri arttıkça medya içeriklerini oluşturmak için gerekli teknik bilgi ve beceri kazandıkları, içerikleri çoğaltıp başkalarıyla paylaştıkları belirlenmiştir. Tuğtekin ve Mercimek (2022) de çalışmasında sosyal medya deneyim süresinin üniversite öğrencilerin yeni medya okuryazarlık seviyelerinde anlamlı farklılığa yol açtığını belirlemiş fakat alt boyutlarda anlamlı farklılıklar elde edememiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada katılımcıların yeni medya okuryazarlığı düzeylerinin yeterli olduğu, erkek katılımcıların eleştirel üretim okuryazarlık, yani başkalarıyla iş birliği yapabilme ve kendi düşüncelerine göre içerik geliştirebilme becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların yeni medya okuryazarlık seviyelerinin sınıf düzeyine göre değişmediği ortaya çıkmıştır. Sosyal medya kullanımı bağlamında incelendiğinde ise günlük sosyal medya kullanım sıklığı ve kullanım deneyimi arttıkça kullanıcıların yeni medya okuryazarlık düzeylerinin daha iyi olduğu yani deneyimli kullanıcıların daha bilinçli yeni medya araçlarının kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları incelendiğinde aşağıdaki öneriler yapılabilir;

- Bu çalışma nicel bir çalışma olup mevcut durum betimlenmiştir. Nitel yöntemler kullanılarak yeni medya okuryazarlık düzeylerine etki eden etmenler ayrıntılı olarak incelenebilir.
- Bu çalışma cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyal medya kullanımı gibi bağımsız değişkenler ile sınırlıdır. Bağımsız ve bağımlı değişkenler çeşitlendirilerek daha fazla çıkarımsal sonuçlar elde edilebilir.
- Bu çalışma üniversite öğrencileri ve Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğrencileri ile sınırlıdır. Farklı örneklem grupları ile çalışmalar yapılabilir.
- Yeni medya okuryazarlık seviyelerini artıracak etkinlik/egitim vb. düzenlenmeli ve etkililiğine ilişkin deneysel çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Altıntop, M., Bak, G. ve Bak, A. (2020). Yeni medya okuryazarlığı. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(24): 414-421
- Aslan, N., ve Tuncer Basel, A. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okur-yazarlık düzeyleri (İzmir örnekleme). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1353-1372.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Pegem Yayınları
- Caz, Ç., ve Togo O. T. (2018). Medya ve televizyon okuryazarlığı: Beden eğitimi ve spor anabilim dalı lisansüstü programlara başvuran bireyler üzerine bir çalışma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 68, 593-600.
- Fidan, M. (2013). Sınıf öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 121-137.
- Gezgin, S., ve İralı, E. (2017). *Yeni medya analizleri*. Eğitim Yayınevi.
- Göksel, A. G., ve Caz Ç. (2020). Yeni medya okuryazarlığı: Spor bilimleri fakültesi öğrencilerine yönelik bir uygulama. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 692-700.
- İlhan, E. (2015). Medya okuryazarlığı dersi ve yeni medya algısına etkisi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 4(1), 52-68.
- Jolls, T. ve Thoman E. (2008). *21. yüzyıl okuryazarlığı (Medya okuryazarlığına genel bir bakış ve sınıf içi Etkinlikler)*, Cevat Elma, Alper Kesten (Çev. ed.). Ekinoks Yayınevi.
- Karaman, M. K. (2016). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 4(1), 326-350.

- Koç, M. ve Barut, E. (2016). Development and validation of New Media Literacy Scale (NMLS) for university students. *Computers in Human Behavior*, 63, 834-843.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.06.035>
- Lin, T.-B., Li, J.-Y., Deng, F. ve Lee, L. (2013). Understanding new media literacy: An explorative theoretical framework. *Educational Technology ve Society*, 16 (4), 160–170.
- Som, S. ve Kurt, A.A. (2012). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1), 104-119.
- Tuğtekin, U. ve Mercimek, B. (2022). Genç yetişkinlerin yeni medya okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (49), 519-537.

Türkiye’de Yapılmış Artırılmış Gerçeklik ve Sanal Gerçeklik Uygulamalarına Yönelik Araştırmaların İncelenmesi

Orhan Aktaş

Bartın Üniversitesi

ohn_aktas@hotmail.com

Dr. Öğr. Üye. Belma Barak

Bartın Üniversitesi

Özet

Bu araştırma Türkiye’de eğitim alanında artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik uygulamaları üzerine yazılmış tezleri incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu ulusal tez merkezinde bulunan 133 adet tez oluşturmaktadır. Tezler ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiş olup, ölçüt olarak ise artırılmış gerçeklik ya da sanal gerçeklik uygulaması gerçekleştirilmesi belirlenmiştir. Çalışma bulguları; “İncelenen tezlerin türlerine göre dağılımları nasıldır”, “İncelenen tezlerin yazıldıkları yıla göre dağılımları nasıldır”, “İncelenen tezlerin çalışıldığı bilim dallarına göre dağılımları nasıldır”, “İncelenen tezlerin desenlerine göre dağılımları nasıldır”, “İncelenen tezlerin örneklem grupları nelerdir”, “İncelenen tezlerin bağımlı değişkenleri nelerdir”, “İncelenen tezlerin kullandıkları uygulama türüne göre dağılımları nasıldır”, “İncelenen tezlerin kullandıkları sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik uygulamalarına göre dağılımları nasıldır” alt başlıklarında analiz edilmiştir. Tezlerde ulaşılan bulgular tematik içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırmadan ulaşılan bulgular, çalışmaların büyük çoğunluğunun yüksek lisans düzeyindeki tezlerden oluştuğu ortaya çıkarmıştır. Tezlerin çoğunlukla BÖTE anabilim dalında çalışıldığı, çalışmaların daha çok artırılmış gerçeklik uygulamalarına yer verildiği, araştırmacıların çalışmalarında yeni bir uygulama geliştirmeyi çoğunlukla tercih ettikleri, çalışmalarda akademik başarı, tutum, motivasyon, beceri üzerindeki etkisine bakıldığı tespit edilmiştir. Tezlerin sayısının 2010 yılından itibaren artması, artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik teknolojisinin yaygınlaşmasına bağlanabilir, 2020 yılında tez sayılarında yaşanan düşüşün ise aynı yıl ortaya çıkan pandeminin etkisi olabileceği düşünülmektedir. Tezlerin daha çok artırılmış gerçeklik teknolojisiyle gerçekleştirilmesi ise bu teknolojinin sanal gerçekliğe kıyasla daha ulaşılabilir olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: *Artırılmış gerçeklik, Sanal gerçeklik, Eğitim teknolojisi, İçerik analizi*

Abstract

This research aims to examine the theses written on augmented reality and virtual reality applications in the field of education in Turkey. The research was carried out with the document analysis method, one of the qualitative research designs. The study group of the research consists of 133 theses in the national thesis center. Theses were selected by criterion sampling method, and augmented reality or virtual reality application was determined as a criterion. Study findings; “How is the distribution of the theses examined according to their types”, “How is the distribution of the theses examined according to the year they were written”, “How is the distribution of the theses examined according to the disciplines in which they are studied”, “How is the distribution of the theses examined according to their patterns”, “What are the sample groups of the theses examined”, “What are the dependent variables”, “How is the distribution of the examined theses according to the type of application they use”, “How is the distribution of the examined theses according to the virtual reality and augmented reality applications they use”. The findings obtained in the theses were evaluated with thematic content analysis. Findings from the research revealed that the majority of the studies consisted of master's theses. It has been determined that the theses are mostly studied in the CEIT department, the studies are mostly focused on augmented reality applications, the researchers mostly prefer to develop a new application in their studies, and the effects on academic achievement, attitude, motivation and skills are examined. The increase in the number of theses since 2010 can be attributed to the spread of augmented reality and virtual reality technology. The fact that theses are mostly carried out with

augmented reality technology is thought to be due to the fact that this technology is more accessible than virtual reality. Various suggestions were made in line with the results obtained.

Keywords: *Augmented reality, Virtual reality, Educational technology, Content analysis*

Giriş

Problem Durumu

Teknoloji içinde bulunduğumuz dönemin en önemli paydaşlarından biridir. Hayatın her alanı teknolojiye göre yeniliklere göre değişmekte ve güncellenmektedir. Eğitim de bu alanların en önemlilerinden biridir. Teknolojik kullanımının eğitim sürecine olumlu katkı sağladığını saptayan çalışmalar mevcuttur. Dolayısıyla son dönemde yaygınlaşan ve eğitim ortamında yeni kullanılmaya başlanan sanal gerçeklik teknolojilerine dair yapılan çalışmaları incelemenin, eğitim alanında kullanılması planlanan sanal gerçeklik teknolojisi uygulamalarına dair katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Eğitim 4.0 ile teknolojinin eğitime entegrasyonu hızlanmıştır. Teknoloji kullanımı ile yapılan eğitim uygulamalarının incelendiği araştırmalar gün geçtikçe artmaktadır. Eğilimin bu yönde geliştiği düşünüldüğünde bu alanda yapılmış çalışmaların tematik olarak analiz edildiği araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmalar aynı konuda yapılmış birçok araştırmayı belirli temalar çerçevesinde eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayarak araştırmacılara ışık tutar. Bu nedenlerle çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın ana problem cümlesi: “Sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik uygulaması yapılan, eğitim alanında yazılmış tezlerin içerikleri nelerdir” şeklindedir. Araştırmaya dair alt problemler ise:

1. İncelenen tezlerin türlerine göre dağılımları nasıldır?
2. İncelenen tezlerin kullandıkları sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik uygulamalarına göre dağılımları nasıldır?
3. İncelenen tezlerin yazıldıkları yıla göre dağılımları nasıldır?
4. İncelenen tezlerin çalışıldığı bilim dallarına göre dağılımları nasıldır?
5. İncelenen tezlerin desenlerine göre dağılımları nasıldır?
6. İncelenen tezlerin örneklem grupları nelerdir?
7. İncelenen tezlerin bağımlı değişkenleri nelerdir?
8. İncelenen tezlerin kullandıkları uygulama türüne göre dağılımları nasıldır?

Araştırmanın Kuramsal Temeli

Sanal Gerçeklik Teknolojisi (VR)

İnsanlığın gelişimi, çevresinin veya kendisinin yarattığı problemlere nasıl çözüm bulduğuyla doğrudan ilişkilidir. İnsan medeniyetini değiştiren büyük keşiflerin temelinde çözülme bekleyen sorunlar yatmaktadır. II. Dünya Savaşı yıllarında orduların hızlı hesaplar yaparak düşman kodlarını çözümlenmeyi amaçlayan aletleri bugünün dünyasını baştan aşağı değiştiren bilgisayar teknolojisine dönüşmüştür. Bilgisayar ve bilgisayar tabanlı teknolojiler ticaretten sağlığa, tarımdan eğitime, askeriyeden turizme kadar hayatın her alanında kullanılmaktadır. Sanal gerçeklik teknolojisi de bugün bilgisayar teknolojisinin kullanıldığı hemen hemen her alanda kendisine yer bulmaktadır. Seyrettiğimiz spor müsabakalarında, haberlerde, filmlerde; ziyaret ettiğimiz müzelerde hatta evimizi dizayn ederken kullandığımız akıllı telefon uygulamalarında dahi sanal gerçeklik teknolojisine rastlamamız mümkün. Peki sanal gerçeklik olarak ele aldığımız şey nasıl tanımlanmaktadır. Sanal gerçeklik katılımcılarına gerçekmiş hissi veren, bilgisayarlar tarafından yaratılan dinamik bir ortamla karşılıklı iletişim olanağı tanıyan, bir benzetim modelidir (Bayraktar ve Kaleli, 2007, s.2). Stone (1991) sanal gerçekliği, kullanıcı ve bilgisayar arasındaki etkileşimi insan duyuları ile güçlendirmeyi amaçlayan teknoloji olarak ele almaktadır. Oppenheim'a (1993) göre ise sanal gerçeklik, sadece insan duyularıyla yetinmeyip bilgisayar ortamının içinde bulunma hissini yaratan bir teknolojidir. Bu tanımlamaların ortak noktası ise bilgisayar teknolojisinin insan duyuları ile olan etkileşimi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sherman ve Craig'e (2003) göre sanal gerçekliğin dört ana unsuru vardır:

1. *Sanal Dünya*: Sanal gerçekliğin malzemesi olabilecek her türlü yapıya denir. Yaratıcının zihnindeki olan betimsel düşünceler yayınlanıp sanal gerçekliğe dönüşmeden önce bu evrede yer alır.
2. *Dalma*: Alternatif olarak yaratılan çevreye dalma hissi. Sanal gerçeklikte amaç zihinselden ziyade, fiziksel olarak dalma hissi oluşturmaktır.
3. *Duyusal Geri Bildirim*: Duyusal geri bildirim sanal gerçeklik sisteminin, kullanıcının eylemlerine verdiği tepkidir. Sanal gerçeklik fiziksel gerçekliği hedef alan simüle edilmiş bir deneyim sunar. Sanal gerçeklik, katılımcıların fiziksel konumlarına göre onlara duyusal geri bildirim verir.
4. *Etkileşim*: Sanal gerçeklik sisteminin kullanıcının hareketlerini algılaması ve aynı doğrultuda dönüt vermesidir.

Sanal gerçeklik sisteminin etkili olabilmesi için kuşkusuz bu dört ana unsurun bir arada olması gerekmektedir. Teknoloji ilerledikçe sanal gerçeklikte sunulan görüntü kalitesi daha iyi hale gelmekte ve sistem geri bildirimleri hızlanmaktadır. Ayrıca sanal gerçeklikte sunulacak olan sanal dünyanın üretilmesi gelişen program ve yazılımlar ile daha kolay yapılabilmektedir. Bugün, cihazlar birden fazla duyuya dönüt verebilir düzeye gelmiştir. Bu gelişim sanal gerçeklik deneyimini daha üst noktaya taşıma noktasında hem geliştiricilere hem de kullanıcılara avantajlar sağlamaktadır.

Artırılmış Gerçeklik Teknolojisi (AR)

Artırılmış gerçeklik, fiziki dünya üzerine kurulan sanal gerçeklik sistemidir (Sherman ve Craig, 2003). Azuma'ya (1997) göre bir sistemin artırılmış gerçeklik olarak tanımlanması için şu üç özelliğe sahip olması gerekir: sanal ve gerçek birleşimi, gerçek zamanlı olması ve 3 boyutlu içerik barındırması. Bu gereklilikleri yerine getirmek için daha çok HMD (başa takılan ekran) teknolojisi tercih edilmiş olsa da akıllı telefonların gelişimi de bir alternatif haline gelmiştir. Artırılmış gerçeklik aynı zamanda fiziki çevre ile entegre olmayı amaçlayan bir sistem olduğu için gelişimi sanal gerçekliğe kıyasla daha sonra olmuştur (Krevelen ve Poerman, 2010). Gelecekte ise vücuda entegre olabilen teknolojilerin bu alanda hizmet vermesi beklenmektedir.

Sanal Gerçeklik (VR) ve Artırılmış Gerçekliğin (AR) Farkı

Amerika menşeli teknoloji ve yazılım şirketi olan HP, 2018 yılında artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik farkını ele alan bir infografik yayınlamıştır. İnfografiğe göre bu iki kavram arasındaki farkı şöyle özetlemek mümkündür. VR kullanıcıların etkileşimde bulunabilmesi için sanal bir dünya yaratırken, AR gerçek dünya üzerinde bu etkileşimi sunar. AR akıllı telefon ve tabletlerle kullanılabilirken VR için özel geliştirilmiş cihazlara ihtiyaç duyulmaktadır (<https://www.hp.com/us-en/shop/tech-takes/what-is-the-difference-between-ar-and-vr>).

Sanal Gerçekliğin Tarihçesi

Teknolojik gelişmelere ön ayak olan olgulardan biri de kuşkusuz hayal gücüdür. Eski filmlerde bilim-kurgu olarak karşımıza çıkan teknolojilerin bazıları bugünün imkanları dahiline girmiştir. Bu örneklerden biri de sanal gerçekliktir. Sanal gerçeklik her ne kadar son yıllarda günlük hayatımız bir parçası haline gelse de tarihsel gelişimi XX. yy. ortalarına dayanmaktadır. Sanal gerçeklik teknolojisi ilkel olarak Charles Wheaton'un 1838'de stereoskop icadı ile başlamıştır (Demirezen, 2019). Stereoskop, iki boyutlu görüntüyü bir noktaya odaklayarak üç boyutlu olarak görünmesini sağlayan optik bir alettir.

Resim 1*Stereoskop Cihazı*

Sanal gerçeklik kavramı, ilk kez 1989 yılında Jaron Lanier tarafından kullanılmadan önce; yapay gerçeklik, sanallık, siber uzay, sanal dünya ve sanal ortam gibi kavramlarla ifade edilmiştir (Oppenheim, 1993). Sanal gerçeklik teknolojisine ilk adım ise 1984 yılında William Gibson'un "*Neuromancer*" adlı romanında atılmıştır (Şekerci, 2017). Bilim kurgu romanında geçen siber uzay, sanal gerçeklik teknolojisine benzetilen, herkesin bağlanabileceği bir bilgisayar ağıdır (Kurbanoğlu, 1996). Sherman ve Craig'e (2003) göre romanda geçen siber uzay tam olarak bugünkü sanal gerçeklik teknolojisini karşılamamaktadır. Fakat yine de bu romanda geçen bilim kurgu kavramları literatürde ilk kez kullanılarak sanal gerçekliğe yol gösterici olmuştur (Oppenheim, 1993; Machover ve Tice, 1994; Şekerci, 2017).

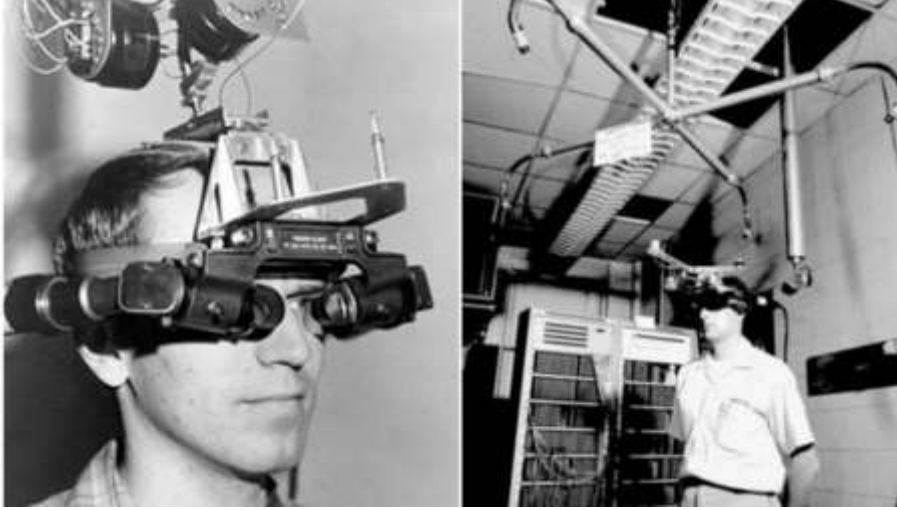
Güncel sanal gerçeklik konsepti 1960'lı yıllarda Ivan Sutherland'in çalışmaları ile ortaya çıkmıştır. Sutherland, *sketchpad* adında bir yazılım geliştirmiş ve bu sayede bir kalem ile çizilen imgeler bilgisayar tarafından algılanabilmiştir (Stone, 1991; Şekerci, 2017). Sutherland, daha sonra *Sword of Democles* adında başa takılan bir ekran geliştirmiş ve sanal gerçeklik teknolojisinde yeni bir dönem başlatmıştır. Head-mounted display (HMD) olarak adlandırılan bu teknoloji günümüz sanal gerçeklik teknolojisinin temelini oluşturmuştur (Stone, 1991; Boas, 2012; Demirezen, 2019). Cihaz başa takılmak için çok ağır ve büyük olduğundan tavana sabitlenmiş ve adını buna ithafen bir antik Yunan hikayesinden almıştır. Hikâyeye göre krallığın çok rahat bir iş olduğunu söyleyen Demokles kralın izniyle bir günlüğüne kralın tahtına oturur fakat tahtın üzerinde ince bir ipe bağlı kılıç asılıdır. günlüğüne kralın tahtına oturur fakat tahtın üzerinde ince bir ipe bağlı kılıç asılıdır.

Günümüzde sanal gerçeklik, teknolojinin yaygın ve ulaşılabilir olmasıyla beraber hemen hemen her alanda kullanılmaya başlanmıştır. Sanal gerçeklik gözlükleri, cave adı

verilen sanal gerçeklik teknolojileriyle yalıtılmış odalar, simülasyon araçları, masaüstü uygulamalar gibi birçok teknolojik imkân bugünün sanal gerçeklik evrenini oluşturmaktadır.

Resim 2

Ivan Sutherland ve Sword of Democles Cihazı



Kaynak: <http://students.expression.edu/thatoneblog/2016/08/09/vr-history-ivan-sutherland-and-the-sword-of-damocles/>

AR ve VR Uygulama Alanları

Teknoloji ulaşılabilir hale gelmesiyle beraber toplumun her kesiminde yer almaya başladı. Böylece teknolojide yaşanan her değişim aynı anda olmasa da her kesimi etkiler düzeye geldi. Teknolojik alanda yapılan yenilikler böylece kartopu etkisi yaratarak sosyal değişime neden olabilecek boyuta ulaştı. Sanal gerçeklik de teknolojiyle aynı doğrultuda hayatın her alanında kullanılmaya başlandı ve önemli değişimlere neden oldu.

Eğitim Alanında AR ve VR. Teknoloji birçok alanda hayatımıza önemli katkılar sağlamaktadır. Eğitim sürecinde de teknoloji kullanımının olumlu etkiler yarattığı gözlemlenmektedir (Güllüpınar, vd., 2013; Lai ve Bower, 2019). Sanal gerçeklik denilince akla ilk olarak eğlence sektöründeki kullanımlar gelse de eğitim alanında da bir hayli yaygın olarak kullanılmaktadır. Eğitim alanında kullanılan sanal gerçeklik uygulamalarını bölümlere ayırmak mümkündür.

Sosyal Bilgilerde AR ve VR. Sosyal bilgiler dersi, sosyal bilimleri ele alan bir öğrenme alanları ile hazırlanmıştır. Bu öğrenme alanlarına göre tarih ağırlıklı konularda öğrencilerin işlenen tarihin şartlarına göre hazırlanmış sanal bir ortam oluşturulabilir. Coğrafya eğitiminde öğrencilerin konu alanında işlenen sahaları gözlemleyebilecekleri içerikler oluşturulabilir. Afet

eğitimi gibi konularda, öğrenciler hayati tehlike yaşamadan bu durumlara simülasyonlar ile hazırlanabilirler.

Resim 3

Sınıfta AR ile Sel Simülasyonu Deneyimi



Fen ve Matematik Eğitiminde AR ve VR. Fen bilimleri dersinde öğrencilerin yapılması tehlike oluşturabilecek deneyleri sanal gerçeklik ortamında gerçekleştirmesi mümkündür. Ayrıca derslerde öğrencilerin üç boyutlu modelleri görüntülemesi, denklemleri örüntü halinde görmesi de fen ve matematik derslerinde materyal desteği sağlamaktadır.

Tıp eğitiminde hayati operasyonların deneyimlenmesi, mimarlık eğitiminde model oluşturma, personel eğitiminde simülasyon tekniği ve pahalı malzemelerin israf edilmemesi gibi birçok kullanım da yine sanal gerçekliğin eğitim alanında kullanımına örnektir.

Medya Alanında AR ve VR. İnternet, bireylere küresel etkileşim ağı sağlamış böylelikle üretimin küresel bazda yaygınlaşmasını sağlamıştır. İnternetin yaygınlaşmasıyla beraber sanal gerçeklik kullanımı da artmıştır (Sirotová ve Michvocíková, 2021). Son dönemde televizyon yayınları sanal gerçeklik ve türevlerini sıklıkla kullanmaya başlamıştır. Hava durumu ve spor programlarında 3 boyutlu sanal görüntüler bunlara örnek olarak verilebilir. Google'ın yeni duyurduğu starline projesi de medya alanında çağ açıcı bir gelişme olmaya aday. Uyumlu sensör ve ekranla birlikte video görüşme yapmayı amaçlayan bu sistem kullanıcılarına karşıdaki kullanıcının birebir büyüklüğünde 3 boyutlu görüntüsünü sunarak yüz yüze iletişim kurma deneyimini vad ediyor.

Resim 4

Google Starline projesi ile yapılan video görüşmesi



Eğlence Alanında AR ve VR. Dijitalleşme tufanından etkilenen alanlardan birisi de eğlencedir. 2020 yılında dünya dijital oyun pazarı 159 milyar dolara ulaştı (Gamingturkey, 2020). Bilgisayar tabanlı teknolojilerin gelişmesi bu sektörü büyütüp dünyanın en büyük ve önemli sektörlerinden biri haline getirmiştir. Sanal gerçeklik teknolojisi de bu sektörde önemli paydaşlardan birisidir. Ünlü oyun konsolu firmaları ve oyun şirketleri sanal gerçeklik teknolojisine dayalı cihazlar ve oyunlar geliştirmektedir.

Yöntem***Araştırma Deseni***

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi modeli kullanılmıştır. Bu model, doğrudan deneyimlenemeyen, görüşme ve gözlemlerin yapılamadığı olay veya olguları incelemek için kullanılan bir yöntemdir. Bu modelde, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizleri yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Verilerin Toplanması

Araştırmada amaca uygun olarak ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, çalışma amacına uygun olarak daha önce belirlenmiş olan ölçütleri karşılayan tüm durumların çalışmaya dahil edildiği çalışmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Örneklem belirleme ölçütü eğitim alanında yazılmış tezlerde sanal ya da artırılmış gerçeklik uygulaması yapılmasıdır. Bu ölçütle Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nin gelişmiş arama sekmesinden “sanal gerçeklik” veya “artırılmış gerçeklik” kodları kullanılarak aranacak alandan “tümü” seçilmiş

ve tezler taranmıştır. Çıkan sonuçlardan konu filtrelemesi yapılarak eğitim alanında yapılmış tezler ayıklanmıştır. Bu şekilde 133 adet teze ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma tematik içerik analizi ile incelenmiştir. Tematik içerik analizi, belirli bir konuda çalışılan araştırmaların belirlenen ölçütler çerçevesinde eleştirel bir bakış açısıyla incelenmesi ve yorumlanmasıdır (Au, 2007'den akt. Gül ve Sözbilir, 2015).

Geçerlik Güvenirlik ve Etik

Araştırmada tematik içerik analizi için belirlenen temalardan oluşturulan form kullanılarak kodlamalar araştırmacı tarafından yapılmıştır. Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için yapılan kodlamalar ikinci bir kodlayıcı tarafından tekrar çözümlenmiştir. Kodlayıcılar arası tutarlılık için Miles ve Huberman'ın (1994) kodlayıcılar arası uyum hesaplamasından faydalanılmış ve uyum katsayısı %96 olarak tespit edilmiştir.

$$\text{Güvenirlik} = \text{Görüş Birliği} / \text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}$$

Hesaplamalara göre kodlayıcılar arası uyumun yüksek güvenilirlik seviyesinde olduğu tespit edilmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Tematik içerik analizi geçerliğini sağlamak için yöntem bilimsel bütünlük, temsili inandırıcılık, analitik mantık, yorumlamada yetkinlik ölçütleri dikkate alınmıştır (Thorne 1997'den akt. Arastaman, vd., 2018). Etik değerlere uygunluk için tezlerin dahil edilmesinde yanlılık yapılmamıştır ve analiz edilen tezlerde yazar isimlerine yer verilmemiştir.

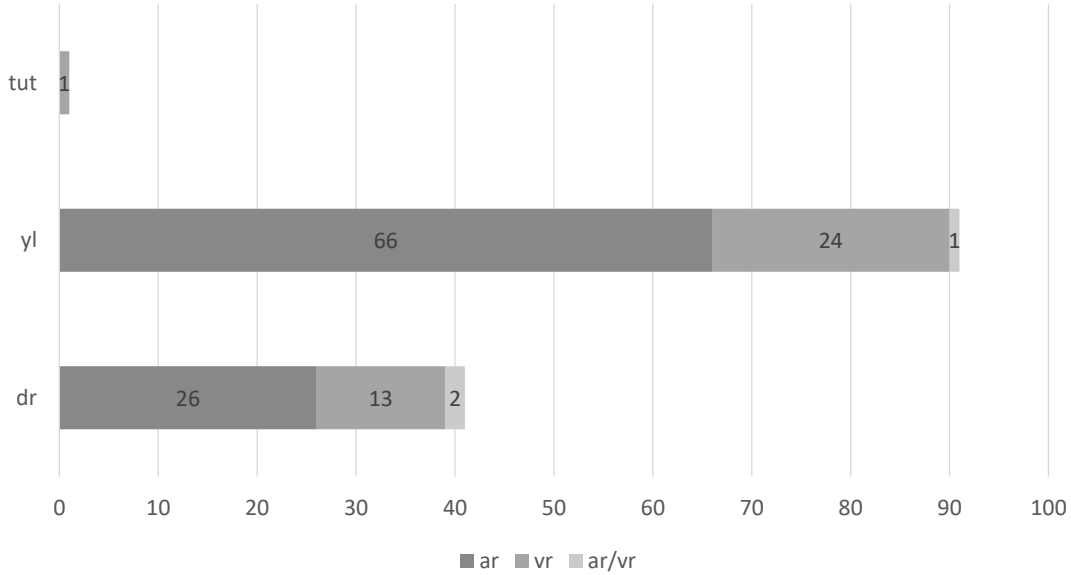
Bulgular

Bu kısımda araştırma amacına yönelik tez türü, yazıldığı yıl, yazıldıkları bölüm, desen, örneklem, değişken, kullanılan sanal gerçeklik uygulamaları, uygulama türüne göre bulgular bulunmaktadır.

İncelenen Tezlerin Lisansüstü Kademelerine ve Kullandıkları Teknoloji Türüne Yönelik Bulgular

Şekil 1

İncelenen tezlerin türlerine yönelik bulgular

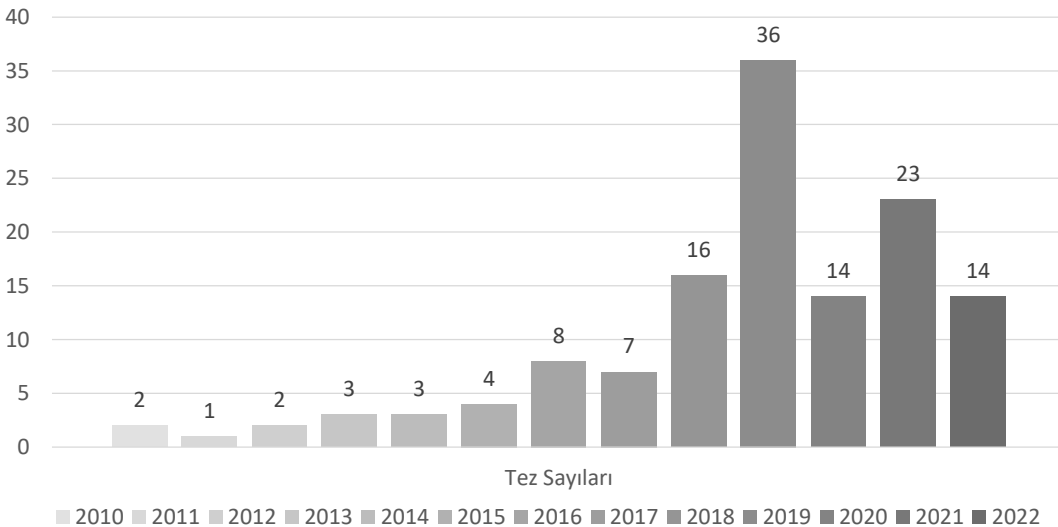


Şekil 1’de görüldüğü üzere sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik üzerine yapılan tezlerin dağılımı büyük oranda (%68) yüksek lisans tezlerinden oluşmaktadır. Tezlerin %31’i doktora aşamasında çalışılırken %1’lik dilimi ise tıpta uzmanlık alanında çalışılmıştır.

İncelenen Tezlerin Yıllarına Yönelik Bulgular

Şekil 2

İncelenen tezlerin yıllarına yönelik bulgular



Şekil 2 incelendiğinde sanal gerçeklik veya artırılmış gerçeklik uygulamasının yapıldığı tezlerin 2010 yılından itibaren çalışıldığı görülmektedir. Günümüze yaklaştıkça çalışma sayılarında artış yaşanmış en fazla çalışma ise 36 çalışma ile 2019 yılında yapılmıştır. 2020 yılında ise bu sayı ciddi bir azalma ile 14'e gerilemiştir. Gerilemenin ardından tekrar artışa geçen çalışma sayısı Haziran 2022 itibariyle 14 adettir.

İncelenen Tezlerin Bilim Dallarına Yönelik Bulgular

Tablo 1

İncelenen Tezlerin Bilim Dallarına Yönelik Bulgular

ABD	f	%
BÖTE	44	33
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	30	22
İlköğretim	8	6
Eğitim Bilimleri	8	6
Temel Eğitim	6	4.5
Yabancı Diller Eğitimi	4	3
Sınıf Eğitimi	3	2.2
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	3	2.2
Hesaplamalı Bilimler	2	1.5
Özel Eğitim	2	1.5
Hemşirelik	2	1.5
Yönetim Bilişim Sistemleri	2	1.5
Enformatik	2	1.5
İş Sağlığı ve Güvenliği	2	1.5
Bilgisayar	2	1.5
Grafik Eğitimi	1	0.7
Yapı Eğitimi	1	0.7
Bilgisayar Mühendisliği	1	0.7
Eğitim Teknolojileri	1	0.7
Mimarlık	1	0.7
Elektronik Bilgisayar Eğitimi	1	0.7
Fen Bilimleri ve Teknolojileri	1	0.7
Oyun ve Etkileşim Teknolojileri	1	0.7
Anesteziyoloji ve Reanimasyon Kliniği	1	0.7
İslam Ekonomisi ve Finans	1	0.7
Mobilya ve Dekorasyon Eğitimi	1	0.7
Engelli çalışmaları	1	0.7
Sanat ve Tasarım Anasanat	1	0.7
Toplam	133	100

Tablo 1'e göre araştırmalar birçok bilim dalında gerçekleştirilmiştir (28). Çalışmaların yoğunluğu incelendiğinde ise BÖTE %33'lük oranla en fazla sanal gerçeklik ve artırılmış

gerçeklik uygulaması gerçekleştirilen araştırmaların yapıldığı bilim dalı olmuştur. Yalnızca bir araştırmanın yapıldığı bilim dalı sayısı ise 13 olarak görülmektedir.

İncelenen Tezlerin Araştırma Desenlerine Yönelik Bulgular

Tablo 1

İncelenen Tezlerin Araştırma Desenine Göre Dağılımı

Araştırma deseni	f	%
Karma araştırma	52	36.5
Yarı deneysel araştırma	39	27.6
Deneysel araştırma	15	10.4
Durum araştırması	9	6.5
Tasarım araştırması	9	6.5
Tarama araştırması	3	2.1
Denekler arası çoklu yoklama araştırması	2	1.5
Eylem araştırması	2	1.5
Eğitsel Tasarı araştırması	2	1.5
Randomize kontrollü araştırma	2	1.5
Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar araştırması	1	0.7
Örnek olay araştırması	1	0.7
Vikor	1	0.7
Tek denekli araştırma	1	0.7
Belirsiz	3	2.1
Toplam	142	100

Tablo 2 incelendiğinde karma çalışmaların çoğunlukta olduğu görülmektedir. En fazla kullanılan araştırma modeli 52 çalışmayla karma araştırma olurken onu 39 çalışma ile yarı deneysel desen takip etmiştir.

İncelenen Tezlerin Örneklemelerine Yönelik Bulgular

Tablo 2

İncelenen Tezlerin Örneklemelere Göre Dağılımı

Örneklem	f	%
Ortaokul öğrencisi	44	32.5
Üniversite Öğrencisi	35	26
Lise Öğrencisi	15	11
İlkokul Öğrencisi	15	11
Özel eğitim öğrencisi	5	3.7
Öğretmen	4	2.9
Okul öncesi öğrenci	3	2.2
9-12 yaş arası çocuk	1	0.7
Second Life uygulaması kullanan bireyler	1	0.7
Hemşire	1	0.7
Banka şubesi	1	0.7
Hasta	1	0.7

Ebeveyn	1	0.7
Fabrika işçileri	1	0.7
Sürücü adayları	1	0.7
Belirsiz	6	4.4
Toplam	135	100

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaların en çok 44 çalışma ile ortaokul öğrencileriyle yapıldığı görülmektedir. Sınıf bazında değerlendirildiğinde ise ortaokulda çoğunluk olarak yedinci sınıflar ile çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaları 35 araştırma ile üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalar takip etmektedir. Lise öğrencileri ve ilkokul öğrencileri ile 15, okulöncesi öğrencileri ile 3, özel eğitim öğrencileri ile 5 çalışma yapılmıştır. Öğretmenler ile yalnızca 4 çalışma yapılırken, 9-12 yaş arası çocuk, second life uygulaması kullanan bireyler, hemşire, banka şubesi, hasta ve ebeveynler gibi gruplarla birer çalışma yapılmıştır.

İncelenen Tezlerin Bağımlı Değişkenlerine Yönelik Bulgular

Tablo 3

İncelenen Tezlerin Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken	f	%
Akademik başarı	67	39
Tutum	41	23.3
Motivasyon	21	12.3
Beceri	20	12.1
Kalıcılık düzeyi	7	4.1
Bilişsel yük	6	3.5
Kaygı	4	2.3
Algı	3	1.7
Görüş	2	1.1
İş sağlığı ve güvenliği tehlike tahmini	1	0.6
Toplam	172	100

Tablo 4 incelendiğinde 67 çalışma ile araştırmalarda en çok akademik başarı üzerine çalışıldığı görülmektedir. Tutum 41 çalışmada, motivasyon 21 çalışmada, beceri 20 çalışmada, kalıcılık düzeyi ise 7 çalışmada değişken olarak ele alınmıştır. Bazı araştırmalar birden fazla değişkeni incelediği için incelenen değişken sayısı örneklemden büyük çıkmıştır.

İncelenen Tezlerin Kullandıkları Uygulamalara Yönelik Bulgular**Tablo 4***İncelenen Tezlerde Kullanılan Uygulamalar*

Uygulamalar	f	%
Yeni	30	21.1
Hp reveal	24	16.7
Unity	22	15.4
Space 4D+	7	4.8
Anatomy 4D	5	3.5
LayAR	4	2.8
Ar Bilim	3	2.1
Build Ar	3	2.1
Second life	3	2.1
Quiver	3	2.1
Vücudumuz 4D	3	2.1
Google cardboard	2	1.4
Blippar	2	1.4
Augment	2	1.4
VR Yurt SG	2	1.4
Steam Vr	2	1.4
Chemistry Ar	2	1.4
The Body Vr	1	0.7
Buket Ar	1	0.7
Kepler Vr	1	0.7
3D Organon VR anatomy	1	0.7
Zappar	1	0.7
The Apartment view VR	1	0.7
VR Grocery	1	0.7
VR Roller tour forest	1	0.7
Fen Ar	1	0.7
İSolarsystem	1	0.7
Stellarium	1	0.7
Arge 3D	1	0.7
Microsoft kinect	1	0.7
Metaio creator	1	0.7
3D Viewer	1	0.7
Spatial ar	1	0.7
MoleculAR experience	1	0.7
Quicktime VR	1	0.7
AR Media Player	1	0.7
Google expeditions	1	0.7
Luke AR	1	0.7
MikrosAR	1	0.7
Planets AR	1	0.7
AR Solar system	1	0.7
Toplam	143	100

Tablo 5 incelendiğinde araştırmacılar çoğunlukla kendileri uygulama tasarlamayı tercih etmişlerdir. Halihazırda olan uygulamaları kullanan çalışmalar ise en çok HP Reveal uygulamasını kullanmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada Türkiye’de yapılmış artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik uygulamalarına yönelik tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada belirlenen ilk alt problem “İncelenen tezlerin türlerine göre dağılımları nasıldır” olmuştur. Bu probleme yanıt bulmak amacıyla incelenen 133 tezdten 91’i yüksek lisans, 41’i doktora, 1’i ise tıpta uzmanlık tezinden oluşmaktadır. Araştırmaların çoğunluğu yüksek lisans düzeyinde yapılmıştır.

Araştırmada belirlenen ikinci alt problem “İncelenen tezlerin kullandıkları uygulama türüne göre dağılımları nasıldır” olmuştur. Bu probleme yönelik bulgular incelendiğinde araştırmaların çoğunlukla (%68) artırılmış gerçeklik uygulamalarını seçtiği tespit edilmiştir. Sanal gerçeklik %31’lik bir oranla tercih edilirken her iki türü de kullanan yalnızca bir araştırma bulunmaktadır. Sanal gerçeklik uygulamalarının tam yalıtım ya da masaüstü ekipmanlara ihtiyaç duyması onu daha maliyetli bir sistem haline getirmektedir. Bu yüzden araştırmaların çoğunlukla artırılmış gerçeklik ile yapıldığı düşünülmektedir.

Araştırmada belirlenen üçüncü alt problem “İncelenen tezlerin yazıldıkları yıla göre dağılımları nasıldır” olmuştur. Bu probleme ilişkin bulgular incelendiğinde ise sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik uygulaması yapılan tezlerin 2010 yılından itibaren çalışıldığı görülmüştür. 2010 yılında iki, 2011 yılında bir, 2012 yılında iki, 2013 yılında üç, 2014 yılında üç, 2015 yılında dört, 2016 yılında sekiz, 2017 yılında yedi, 2018 yılında on altı, 2019 yılında otuz altı, 2020 yılında on dört, 2021 yılında yirmi üç, halen devam etmekte olan 2022 (Haziran) yılında ise on dört çalışma yapılmıştır. Çalışmalar 2010 yılından itibaren düzensiz de olsa bir artış yakalamış ve en fazla çalışma 2019 yılında yapılmıştır. 2020 yılında yaşanan ciddi düşüşün sebebi olarak dünyayı etkisi altına alan Covid-19 virüsünün yarattığı pandemi olarak düşünülmektedir. Pandemi nedeniyle eğitime ara verilmesinin uygulama yapılan çalışmaları olumsuz etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Yılmaz ve Batdı (2016) çalışmalarında teknolojinin yaygınlaşması ile artırılmış gerçeklik uygulamasının pratikleştiği ve daha geniş topluluklara ulaşılabilirdiği için son dönemde bu konuyla ilgili çalışmaların arttığını belirtmişlerdir.

Araştırmada belirlenen dördüncü alt problem “İncelenen tezlerin çalışıldığı bilim dallarına göre dağılımları nasıldır” olmuştur. Probleme ilişkin bulgular incelendiğinde 44

çalışma ile en çok BÖTE Anabilim dalında çalışma yapıldığı tespit edilmiştir. Onu 30 çalışma ile Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi bölümü takip etmektedir. Çalışmaların toplamda 28 anabilim dalında gerçekleştirildiği görülürken, 13 anabilim dalında yalnızca bir adet çalışma yapılmıştır (Mobilya ve Dekorasyon Eğitimi, Elektronik Bilgisayar Eğitimi, Grafik Eğitimi, Yapı Eğitimi, Bilgisayar Mühendisliği, Eğitim Teknolojileri, Oyun ve Etkileşim Teknolojileri, Mimarlık, Engelli Çalışmaları, Fen Bilimleri ve Teknolojileri, Sanat ve Tasarım, Anesteziyoloji ve Reanimasyon Kliniği, İslam Ekonomisi ve Finans). En çok çalışmanın Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim dalında yapılması, bu bölümün teknoloji ve teknoloji eğitimi ile olan alan yeterlikleri ile örtüşmesine bağlanabilir.

Araştırmada belirlenen beşinci alt problem “İncelenen tezlerin desenlerine göre dağılımları nasıldır” olmuştur. Probleme ilişkin bulgular incelendiğinde araştırmacılar tarafından en çok kullanılan araştırma deseni, 52 araştırma ile karma desen olmuştur. Karma deseni 39 araştırma ile yarı deneysel desen, 15 deneysel desen ve 9’ar araştırma ile durum ve tasarım çalışması takip etmektedir. Tarama araştırması 3 kez, denekler arası çoklu yoklama araştırması, Eylem araştırması, Eğitsel Tasarı araştırması, Randomize kontrollü araştırma ise ikişer kez çalışılmıştır. Tek denekli araştırma, vikor, uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar araştırması, örnek olay araştırması ise yalnızca bir kere araştırmalarda tercih edilmiştir. 3 araştırmanın deseni ise belirtilmemiştir. Araştırmaya dahil edilen çalışmalar içeriğinde uygulama olması ölçütü kullanılarak seçilmiştir. Bundan dolayı araştırmaların deneysel desende tasarlanmış olması doğaldır. Kara (2018) çalışmasında artırılmış gerçeklik uygulamalarının eğitimde kullanılmasına dair yaptığı çalışmada incelediği araştırmaların büyük oranda nicel ve karma desenle çalışıldığını gözlemlemiştir. Araştırmanın bu sonucu Kara’nın çalışmasını destekler niteliktedir.

Araştırmada belirlenen altıncı alt problem “İncelenen tezlerin örneklem grupları nelerdir” olmuştur. Probleme ilişkin bulgular incelendiğinde en çok çalışma yapılan grubun 44 çalışma ile ortaokul öğrencileri olduğu tespit edilmiştir. Bu grubu sırasıyla 35 çalışma ile üniversite öğrencileri, 15 çalışma ile lise ve ilkokul öğrencileri, 5 çalışma ile özel eğitim öğrencileri ve 4 çalışma ile de öğretmenler izlemektedir. Çalışma grupları genellikle eğitim faaliyetlerindeki bireyler olsa da değişik alanlardan da bireylerle de çalışmalar yapılmıştır. Hemşire, hasta, banka şubesi ve second life uygulamasını kullanan bireyler, fabrika işçileri, sürücü adayları bu çalışmaların örneklem grubunu oluşturmuştur. En çok çalışma yapılan grubun ortaokul düzeyinde olması ise bu seviyedeki öğrencilerin gelişimsel özellikleri ele alınarak teknolojik materyalleri daha etkili kullanabilmeleri olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada belirlenen yedinci alt problem “İncelenen tezlerin bağımlı değişkenleri nelerdir” olmuştur. Bu probleme ilişkin bulgular incelendiğinde araştırmaların en çok 67 çalışma ile akademik başarıyı inceledikleri görülmüştür. 41 çalışmanın bağımlı değişkeni tutum olurken, 21 çalışmanın bağımlı değişkeni motivasyon olmuştur. Sırasıyla 20 çalışma ile beceri, 7 çalışma ile kalıcılık düzeyi, 6 çalışma ile bilişsel yük, 4 çalışma ile kaygı düzeyi, 3 çalışma ile algı düzeyi, 2 çalışma ile görüş, 1 çalışma ile de iş sağlığı ve güvenliği tehlike tahmini bağımlı değişkenleri oluşturmaktadır. Eğitimde ölçülebilir hedeflerden birinin akademik başarı olması bu değişkenin tercih edilme olasılığını artırmış olabileceği düşünülmektedir. Yılmaz ve Batdı (2016) artırılmış gerçeklik uygulamalarının eğitimle bütünleştirilmesinin meta analizini yaptıkları araştırmalarında bu çalışmaların akademik başarıya etkisinin pozitif ve anlamlı fakat küçük düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Kara (2018) eğitimde kullanılan artırılmış gerçeklik uygulamalarını incelediği çalışmasında araştırmaların bağımlı değişkenlerini analiz etmiş ve ilk üç sırayı başarı düzeyi, tutum ve motivasyon almıştır. Çalışmamızın bu sonucu Kara'nın araştırmasını destekler niteliktedir.

Araştırmanın belirlenen son alt problem ise “İncelenen tezlerin kullandıkları sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik uygulamalarına göre dağılımları nasıldır” olmuştur. Bu probleme ilişkin bulgular incelendiği araştırmacıların çoğunlukla yeni bir uygulama geliştirdikleri saptanmıştır. Hazır bir uygulamayı tercih eden çalışmalarda ise en çok kullanılan uygulama HP Reveal uygulaması olmuştur. Hem ücretsiz hem de mobil tabanlı basit bir uygulama olduğu için bu uygulamanın sıklıkla tercih edildiği düşünülmektedir. Araştırmanın bulgularına göre sıklıkla kullanılan Unity, tüm platformlara içerik üretmeyi sağlayan bir oyun motorudur. Kendi uygulamalarını yapmayı tercih eden araştırmacılar sıklıkla unity uygulamasını kullanmışlardır. Araştırmanın verilerine göre kullanılan uygulamalar sırasıyla şu şekildedir. Hp reveal, Unity, Space 4D+, Anatomy 4D, LayAR, Ar Bilim, Build Ar, Second life, Quiver, Vücudumuz 4D, Google cardboard, Blippar, Augment, VR Yurt SG, Steam Vr, Chemistry Ar, The Body Vr, Buket Ar, Kepler Vr, 3D Organon VR anatomy, Zappar, The Apartment view VR, VR Grocery, VR Roller tour forest, Fen Ar, İSolarsystem, Stellarium, Arge 3D, Microsoft Kinect, Metaio creator, 3D Viewer, Spatial ar, Molecular experience, Quicktime VR, AR Media Player, Google expeditions, Luke AR, MikrosAR, Planets AR, AR Solar system.

Öneriler

Araştırmanın bulgularına göre çalışmalar genellikle yüksek lisans düzeyinde ve artırılmış gerçeklik teknolojisi ile hazırlanmıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda sanal gerçeklik teknolojisine daha çok yer verilmesi önerilebilir.

Araştırmanın bulgularına göre en çok çalışmanın yapıldığı anabilim dalı BÖTE olmuştur. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda diğer anabilim dallarının da bu teknolojileri kullanması, artırılmış gerçeklik ve sanal gerçekliğin eğitim alanındaki etkinliğinin ölçülmesinde yardımcı olabilir.

Araştırmanın bulgularına göre çalışmaların en çok tercih ettiği örneklem grubu ortaokul öğrencileri ve üniversite öğrencileri olmuştur. Yeni yapılacak çalışmalarda eğitim birimlerinin diğer düzeylerinin araştırmaların öznesi olması önerilebilir. Artırılmış ve sanal gerçeklik teknolojileri etkililiğinin sınıf düzeyleri arasındaki ilişkisinin araştırılması bu alanda çalışacak araştırmacılar için önerilebilir.

Kaynakça

- Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *Yüüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 37-75.
- Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality. *Teleoperators and Virtual Environments*, 6(4), 355-385.
- Bayraktar, E. ve Kaleli, F. (2007). Sanal gerçeklik ve uygulama alanları. *Akademik Bilişim*. 1-6.
- Boas, Y.A. (2012). Overview of virtual reality technologies.
- Demirezen, B. (2019). Artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik teknolojisinin turizm sektöründe kullanılabilirliği üzerine bir literatür taraması. *Uluslararası Global Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-26.
- Gaming Turkey. (2020). *Türkiye oyun sektörü 2020 raporu*. Erişim Adresi: <https://www.gaminginturkey.com/turkiye-oyun-sektoru-raporu-2020.pdf>
- Gül, Ş., Sözbilir, M. (2015). Fen ve matematik eğitimi alanında gerçekleştirilen ölçek geliştirme araştırmalarına yönelik tematik içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178).
- Güllüpinar, F., Kuzu, A., Dursun, Ö. Ö., Kurt, A. A. ve Gültekin, M. (2013). Milli eğitimde teknoloji kullanımı ve sonuçları: Velilerin bakış açısından fatih projesinin pilot uygulamasının değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013(30), 195-216.
- Kara, A. (2018). *Artırılmış gerçeklik uygulamalarının eğitimde kullanılmasına yönelik araştırmaların incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Kurbanoglu, S. S. (1996). Sanal gerçeklik: Gerçeklik mi değil mi. *Türk Kütüphaneciliği*, 10(1), 21-31.
- Lai, J. W. ve Bower, M. (2019). How is the use of technology in education evaluated? A systematic review. *Computers ve Education*, 133, 27-42.
- Machover, C. ve Tice, S. E. (1994). Virtual reality. *IEEE Computer Graphics and Applications*, 14(1), 15-16.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). An expanded sourcebook: Qualitative data analysis
- Oppenheim, C. (1993). Virtual reality and the virtual library, *Information Services and Use*, (13), s.215-227.
- Sherman, W. R. ve Craig, A. B. (2003). Understanding virtual reality. *San Francisco, CA: Morgan Kauffman*.
- Sirotová, M. ve Michvocíková, V. (2021). Virtual reality - Part of supervised teaching practice for university students - Future Teachers?. *European Journal of Contemporary Education*, 10(1), 127-136.
- Stone, R. J. (1991). Virtual reality and cyberspace: from science fiction to science fact. *Information services ve use*, 11(5-6), 283-300.
- Şekerci, C. (2017). Sanal gerçeklik kavramının tarihçesi. *Journal of International Social Research*, 10(54), 1126-1133.
- Van Krevelen, D. W. F. ve Poelman, R. (2010). A survey of augmented reality technologies, applications and limitations. *International journal of virtual reality*, 9(2), 1-20.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Z. A. ve Batdı, V. (2016). Artırılmış gerçeklik uygulamalarının eğitimle bütünleştirilmesinin meta-analitik ve tematik karşılaştırmalı analizi. *Eğitim ve Bilim*, 41(188).

Lisansüstü Öğrencilerin Tez Danışmanlarıyla Yaşadıkları Sorunlar

Dr. Özge BIKMAZ BİLGİN

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

ozgebikmaz@adu.edu.tr

Özet

Amaç: Lisansüstü eğitime ilgi artmaktadır. Araştırmalar, lisansüstü eğitim sürecinin başarısının büyük ölçüde tez hazırlama sürecinde, lisansüstü öğrencinin araştırma becerilerini geliştirmek için ona zaman, uzmanlık ve destek sağlayan; tezinin kabul edilebilir standartlarda hazırlanması için ona rehber olan tez danışmanlarına bağlı olduğunu göstermektedir. Bir noktada öğrencilerin tez danışmanlarıyla yaşadıkları tez sürecine yansımaktadır. Bu çalışmada lisansüstü öğrencilerin tez danışmanlarıyla yaşadıkları sorunların ortaya koyulması amaçlanmaktadır

Yöntem: Araştırmada lisansüstü öğrencilerin tez danışmanlarıyla yaşadıkları sorunlar incelenmektedir. Farklı programlara (doktora, yüksek lisans) devam eden birden çok birey araştırmaya alınmıştır. Araştırma bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Dördü yüksek lisans, dördü doktora programına devam eden tez aşamasındaki sekiz öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

Bulgular: Öğrencilerin danışmanlarıyla sorun yaşadıkları belirlenmiş, bu sorunların öğrenci görüşlerinden yola çıkarak 4 tema (birlikte çalışma, kişisel özellikler, akademik özellikler, danışman seçimi) altında toplandığı görülmüştür. Temalardan birlikte çalışma tez danışmanı ile öğrencinin akademik çalışmalarını kapsayan süreç; kişilik özellikleri danışmanın kişilik özellikleri, akademik özellikler danışmanın akademik anlamdaki özellikleri; danışman seçimi, lisansüstü öğrencinin danışmanın belirlenmesi olarak açıklanabilir. Danışman seçimi temasının altında 4; birlikte çalışma temasının altında 5; akademik özellikler temasının altında 4; kişilik özellikleri temasının altında 8 kod yer almaktadır.

Araştırma sonuçları ve Öneriler: Sonuç olarak önemi ve etkisi alan yazında kabul edilmiş olan tez danışmanlığı sürecinin daha nitelikli ilerlemesi için alınabilecek önlemler çalışmadaki birlikte çalışma, danışman özellikleri, akademik özellikleri, danışman seçimi kapsamında dikkate alınması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Lisansüstü, Tez danışmanı

Abstract

Purpose: Interest in postgraduate education is increasing. Research indicates that the success of the postgraduate education process is largely depends on the thesis advisors who provide the graduate students with time, expertise and support to develop their research skills and guide the students to prepare a thesis in the acceptable standards. At one point, what the students experience with their thesis advisors reflects on the thesis process. In this study, it is aimed to reveal the problems that graduate students experience with their thesis advisors.

Method: In the research, the problems that graduate students have with their thesis advisors will be examined. Different participants attending different programs (doctorate, master's) were included in the study. The research was designed as a case study. Semi-structured interviews were conducted with eight students who are at the thesis stage, four of whom are continuing their master education and four doctoral programs.

Findings: It was determined that the students had problems with their advisors, and it was found out that these problems were grouped under 4 themes (collaboration, personal characteristics, academic characteristics, choosing advisor) based on student opinions. Among these themes, working together with the thesis advisor can be explained as the academic studies maintained by both the student and thesis advisors; personal characteristics means the advisors' personal characteristics; choosing advisors means graduate student's choosing advisor. For "choosing advisor" theme, there are 4 codes; for the "working together" theme, there are 5; for the "academic characteristics" theme there are 4 and for the "personality characteristics" theme there are 8 codes.

Results and Suggestions: As a result, it is suggested that the measures that can be taken for a more qualified progress of the thesis counseling process, the importance and impact of which have been accepted in the literature, should be considered within the scope of working together in the study, the characteristics of the advisor, academic characteristics, and choosing advisor.

Keywords: Postgraduate education, Advisor

Giriş

Günümüzde bilim ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte lisansüstü eğitim yaygınlaşmıştır. Lisansüstü eğitimin farklı türleri olmakla birlikte en yaygın iki basamağını yüksek lisans ve doktora programları oluşturmaktadır. Bu noktada bahsedilen yüksek lisans programı bir yıl ders dönemi ve tez döneminden oluşan, doktora programı ise iki yıl ders ve tez döneminden oluşmaktadır. Programlardan başarılı şekilde mezun olmak ilgili üniversitenin belirlediği ölçütlerle ders dönemini tamamlamaya ve hazırlanan tezin başarılı şekilde savunulup, onaylanmasına bağlıdır. Tek cümleye sığdırılan bu süreç, bu dönemi yaşayan öğrenci için oldukça zahmetli, emek isteyen bir süreçtir. Bu zorlu süreci başarıyla tamamlayıp mezun olma pek çok değişkene bağlıdır. Bu noktada çok sayıda değişken sayılabilir; ancak en önemli değişkenlerden birisinin tez danışmanı olduğu söylenebilir. Araştırmalar lisansüstü eğitim sürecinin başarısının büyük ölçüde tez danışmanlara bağlı olduğunu göstermektedir (Golde, 2000; Kam, 1997; Marsh ve diğerleri, 2002, Heart, 2002).

Tez Danışmanı

Tez danışmanı tez hazırlama sürecinde, lisansüstü öğrencinin araştırma becerilerini geliştirmek için ona zaman, uzmanlık ve destek sağlayan; tezinin kabul edilebilir standartlarda hazırlanması için ona rehber olan kişidir (Heath, 2002). Lisansüstü eğitimin tarihi boyunca tez danışmanı ile öğrenci arasındaki ilişkinin, öğrencinin akademik derecelerini tamamlanmasını kolaylaştırmada, onların mesleki, bilişsel ve duygusal gelişimlerini etkilemede önemli rol oynadığı görülmektedir (Berelson, 1960; Healy, 1997). Danışmanlık ayrıca öğrencilerin tezlerini tamamlamalarını, gelecekteki kariyer seçeneklerini etkilemektedir (Ellison ve Dedrick, 2008). Bu bilgilerin ışığında, danışman ile öğrenci arasındaki ilişkiyi etkilediği düşünülen faktörlerin incelenmesi gündeme gelmektedir.

Danışman ile öğrenci arasındaki ilişkiyi etkilediği düşünülen faktörlerin başında iletişim becerileri gelmektedir. Akademik anlamda ya da kişisel anlamda kurulan iletişimin niceliği ve niteliği tez sürecinin ilerlemesini olumlu yönde etkilemektedir (Ives ve Rowley, 2005; Luna ve Cullen, 1998).

Yapılan araştırmalar öğrencilerin danışmanlarının güven veren, cesaretlendirici, bilgilendirici, bilgili, güvenilir, paylaşımcı, iyi dinleme becerilerine sahip, tartışmayı destekleyen ve sürekli dönüt ve destek veren, ilgili, samimi, hoşgörülü ve anlayışlı olmalarını beklediklerine işaret etmektedir (Denicolo, 2004, Mainhard ve diğerleri, 2009; Seagram ve diğerleri, 1998).

Rose (2003) lisansüstü öğrencilerinin tez danışmanlarından beklentilerini incelemek amacıyla İdeal Danışman ölçeğini geliştirmiştir. Tez danışmanından öğrencilerin üç alanda beklenti içerisinde olduklarını belirlemiştir. Her biri önemli olan bu alanlar danışmanla düzenli yapılan akademik çalışmaları içeren rehberlik etme, öğrenciyle akademik çalışmaların dışında kalan kişisel ilişki, danışmanın bir bütün olarak erdemli, ilkeli davranmasıyla ilişkili bütünlük sağlama olarak belirlenmiştir.

Cohen (1995) ise yaptığı nicel çalışmasında öğrencilerin danışmanlarında bulunmasını beledikleri nitelikleri kişisel ilişki (istekli dinleme gibi), bilgi sağlama (kariyer planıyla ilgili öneri sunma gibi), kolaylaştırıcı olma (yetenek ve ilgilerinin açıklamada öğrencisine rehberlik etme gibi), yüz yüze getirme (öğrencinin mesleki gelişimini kolaylaştırmak için meydan okuma), model olma (rol model gibi davranma), öğrenciyi destekleme (öğrencinin geleceği üzerinde öğrenciyi destekleme gibi) olarak altı boyutta incelemiştir.

Öğrencinin beklentilerinin danışmanların, danışmanlık rolünde yönelik algılarından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Rolün, bireylerin yerine getirmek durumunda olduğu işlevler olduğu düşünüldüğünde sahip olunan rollere göre ilişkin beklentiler oluşmaktadır (Tekarslan, 2000, s.251). *Rol beklentileri*, bireyin rolüne ilişkin yapması ve yapmaması gerekenleri gösteren, bireyin rolüne ilişkin sergilediği performansa dair başkalarının zihninde oluşan değerlendirme standartlarıdır. Bireyler, diğer bireylerin onlardan nasıl davranmaları gerektiği konusundaki beklentilerine göre birtakım davranışlar sergilemektedir; ancak her durumda sergilenen davranışlar beklentiyle örtüşmemektedir. Bu durumda bir problem durumu oluşması, bir sorun meydana gelmesi olasıdır. Bu noktada temelinde danışmanlık rolüne yönelik öğrencilerin beklentilerinin karşılanmama durumunda ortaya ne gibi sorunlar çıkmaktadır? Sorusunun merak edilmesiyle başlanan süreçte “Lisansüstü öğrencilerin tez danışmanlarıyla yaşadığı sorunlar nelerdir? sorusu doğrultusunda araştırma gerçekleştirilmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Amacı

Alan yazın incelendiğinde yurt içinde tez danışmanları ile tez öğrencileri arasındaki ilişkiye yönelik nicel çalışmaların olduğunu (Ünver, 2000); fakat yeterli ölçüde nitel araştırmanın yapılmadığı görülmektedir. Yapılan nicel çalışmalar da tez danışmanlarından beklentilerin ne olduğuna yönelik ölçek ya da anket gibi ölçme araçları aracılığıyla çok sayıda bireyden elde edilen verilere dayalıdır. İdeal olan özelliklerin neler olduğunun belirlenmesi alan yazında önem taşımakla birlikte, daha da derine inerek bu danışmanlarla öğrenciler arasındaki

yaşananların neler olduğu, aralarında sorun yaşanıp yaşanmadığı, yaşanıyorsa sorunların neler olduğunun ortaya çıkarılması daha büyük bir önem arz etmektedir.

Bu çalışmada tez danışmanları ile öğrenciler arasında yaşanan sorunların neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma Deseni

Creswell (2007) durum çalışmasını nitel araştırma yöntemlerini arasında ele almış, bir ya da birden fazla durumun zaman içerisinde birden fazla veri toplama aracıyla detaylı ve derin veri toplama süreci olarak açıklamıştır (s.73). Durum çalışmana karar veren araştırmacının ilk adımı bu yöntemin araştırma problemine uygun olup olmadığına karar vermektir. Ardından durumları belirlemelidir. Durumlar bir birey, birden çok birey, bir program ya da olay olabilir (Creswell, 2007:74).

Bu araştırma lisansüstü öğrencilerin tez danışmanlarıyla yaşadıkları sorunlar incelenecektir. Farklı programlara (doktora, yüksek lisans) devam eden birden çok birey araştırmaya alınmıştır. Araştırma bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Durum çalışmalarında birden çok veri kaynağının kullanılması önerilmektedir (Creswell, 2007:73).

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu lisansüstü eğitime (yüksek lisans ve doktora programlarına) devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin seçiminde amaçlı örneklem kullanılmıştır (Morse, 1991). Amaçlı örneklem türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme seçilmiştir (Patton, 1990). Bu örneklemin temel amacı farklı gruplardan ortak görüşleri ortaya çıkarmaktır. Bir durumla ilgili daha zengin bilgiye ulaşmak ve heterojen bir yapıdaki ortak noktaları bulmak amacıyla kullanılabilir. Bu örneklemin örneklem dahilindeki durumun özgü boyutlarının ayrıntılı tanımlanması ve farklı özellik gösteren durumlar arasındaki ortak temaların ortaya çıkarılması gibi yararları olduğu belirtilmektedir (Patton, 1990). Bu yararları göz önünde bulundurularak çalışma grubu maksimum çeşitlilik örneklemeyle seçilen 8 öğrenciden oluşmuştur. Öğrenciler araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Araştırmanın katılımcılarıyla ilgili bilgiler Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1*Katılımcı Bilgileri*

Öğrenci	Program	Cinsiyet	Çalıştığı yer	Aşama	Düzey
O1	Doktora	Erkek	Farklı kurum	Tez aşaması	Ortasında
O2	Doktora	Kadın	Aynı kurum	Tez aşaması	Ortasında
O3	Yüksek lisans	Erkek	Aynı kurum	Tez aşaması	Başında
O4	Yüksek lisans	Kadın	Farklı kurum	Tez aşaması	Başında
O5	Doktora	Kadın	Aynı kurum	Tez aşaması	Başında
O6	Doktora	Erkek	Farklı kurum	Tez aşaması	Sonunda
O7	Yüksek Lisans	Kadın	Aynı kurum	Tez aşaması	Sonunda
O8	Yüksek Lisans	Erkek	Farklı kurum	Tez aşaması	Ortasında

Araştırma görevlisi olarak lisansüstü eğitime devam eden bir bireyin akademik hayatta yer aldığı, danışmanıyla etkileşiminin ve deneyiminin daha fazla olduğu düşünüldüğü için katılımcıların tamamı araştırma görevlisi olarak seçilmiştir.

Araştırmada maksimum çeşitlilik sağlamak adına çeşitli ölçütler göz önüne alınmıştır. Cinsiyet, lisansüstü eğitimde yüksek lisans ya da doktora seviyesinde olma, tez aşamasının farklı düzeylerinde olma (başında, ortasında, sonunda), katılımcıların eğitim gördükleri üniversitede çalışıp çalışmama durumları dikkate alınmıştır. Öğrencilerin farklı bir programa devam etmelerinin, çalıştıkları kurumdan bir tez danışmalarının olmasının, tez aşamasının hangi aşamada olduklarının sürece yönelik ayrıntıları belirlemede etkili olabileceği düşünülmüştür.

Seçilen öğrencilerin 4'ü yüksek lisans, 4'ü doktora aşamasındadır. Doktora aşamasındaki öğrencilerin ikisi kadın; 2'si erkek'tir. Yine yüksek lisans aşamasındaki öğrencilerin 2'si kadın, 2'si erkek olarak belirlenerek kadın-erkek ve öğrenim görülen program açısından denklik sağlanmaya çalışılmıştır. Diğer yandan öğrencilerin dördü çalıştığı kurumda eğitim görmekteyken, dördü çalıştıkları kurumdan farklı bir üniversitede öğrenim görmektedir. Sekiz öğrenciden 3'ü sürecin başında, 3'ü ortasında, 1'si de sonunda, 1'si yeni tamamlamıştır.

Verilerin Toplanması Ve Analizi

Durum çalışmalarında birden çok veri kaynağının kullanılması önerilmektedir (Creswell, 2007:73); ancak araştırma konusunun doğası gereği en uygun yöntemin görüşme olduğu düşünülmüştür; ancak tek yöntem kullanılması bir sınırlılık olarak düşünülebilir, bu durum sınırlılık bölümünde tartışılacaktır.

Görüşme

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Görüşme, insanların geçekliğe ilişkin algılarına, anlamlarına, tanımlamalarına ve gerçeği inşa edişlerine vakıf olmanın iyi bir yoludur. Aynı zamanda başkalarını anlamak için en güçlü yöntemlerden biridir (Punch, 2005:165). Yarı yapılandırılmış görüşme türü ise katılımcıya önceden belirlenmiş soruların sorulduğu türdür. Bunun yanı sıra gerekli görülen yerlerde yeni sorular sorulabilir veya bazı soruların sorulmasından vazgeçilebilir (Lewy, 1977). Görüşme süreci araştırmacının yoğun olarak içerisinde bulunduğu bir süreçtir; dolayısıyla öznellik barınma olasılığının fazla olduğu bir süreçtir. Deneyimli görüşmeciler için süreç daha sistematik işleyebilir; ancak acemi bir görüşmeci yetkinlik kazanana dek süreci ayrıntılı ele almalıdır. Bu anlamda görüşme formlarının hazırlanması, uygulanması ve elde edilen verilerin analizine detaylı biçimde yer verilecektir.

a-) Görüşme Formlarının Hazırlanması

Görüşme formlarının hazırlanması süreci raporlaştırma aşamasına dek süren bir süreci kapsamaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacağı için açık uçlu sorular oluşturulmuştur. Soruların hazırlanması öncelikle araştırma kapsamında lisansüstü öğrencilerin danışmanlarıyla yaşadıkları sorunları konusundaki alan yazın incelenmiş ve öğrenci görüşlerini ortaya çıkarabilecek açık uçlu sorular ve sondalar belirlenmiştir. Soruların belirlenmesinde açık ve anlaşılır olmasına, yönlendirici olmamasına, alternatif sorular ve sondalar hazırlanmasına ve her bir boyuta ilişkin soruların mantıklı bir biçimde düzenlenmesine dikkat edilmiştir.

Uzman yargısına başvurulmuştur. Başvurulan dört uzmanlar eğitim bilimleri alanında doktoralarını tamamlamış ve lisansüstü eğitim dahil Adnan Menderes Üniversitesi eğitim fakültesi bünyesinde öğretim elemanı olarak bilimsel araştırma yöntemleri dersi veren bireylerden seçilmiştir. Süreçte uzman yargısına başvurmanın zaman ve emek açısından kolaylık sağlayacağı düşünülmüştür (Lewy, 1997). Uzmanlara soru uygun, uygun değil, düzeltilebilir (nasıl) şeklinde bir kontrol listesi verilmiştir. Uzmanlardan gelen Uzman görüşlerine sunularak düzeltme ve düzenleme yapılmıştır. Görüşme formları 4 kişi ile denenmiştir. Ön deneme uygulaması neticesinde formda değişiklikler yapılmıştır. Formun ilk

hali (EK-1)'te verilmiştir. Bir öğrencinin ses kaydı ise (EK-2)'de verilmiştir. Ön denemeden elde edilen sonuçlar neticesinde sorularda yer alan ifadeler, soruluş tarzı ve sırası tekrar tekrar düzenlenerek görüşme formlarına son hali verilmiştir (EK-3).

b-) Görüşme Formlarının Uygulanması

Görüşme soruları yazılı olarak hazırlanmış, soruların tamamı araştırmacı tarafından sorulmuştur. Görüşme tarihleri katılımcılardan randevu talep edilerek belirlenmiştir. Görüşmeler 05.11.2012-15.11.2012 tarihleri arasında yapılmıştır. Ses kayıt cihazı ile kayıt yapılan görüşmeler 09 dakika 39 saniye ile 17 dakika 22 saniye arasında sürmüştür (EK-4). Yapılan görüşmeler bilgisayar ortamına kolaylıkla aktarılabilen ses cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Kayıt cihazının şarj edilmiş olmasına, görüşme yapılan ortamın sessiz olmasına mümkün olduğunca dikkat edilmiştir. Bunun dışında araştırmacı tarafından görüşme süresince katılımcıların cevaplarına yönelik kritik yazılı kayıtlar alınmıştır. Bununla birlikte üç görüşmeci, görüşme sırasında ses kayıt cihazı kullanılmasını istemedikleri için görüşme sırasında alınan notlardan yararlanılmıştır.

Görüşme yapılan konu öğrencilerin tez sürecini etkileyebilecek, danışmanlarıyla ilişkilerinin gidişatına yön verebilecek nitelikte cevaplar içermektedir. Bu bağlamda öğrencilerin etik ilkeler doğrultusunda araştırma yapıldığına güvenmeleri ve bu doğrultuda samimi yanıt vermeleri söz konusudur. Bu açıdan bakıldığında her görüşmeden önce

“Yaklaşık 20-25 dakika sürmesi planlanan görüşmede mümkün olduğunca samimi cevaplar vermeniz beklenmektedir. Görüşmeye başlamadan önce, görüşme sürecinde yapılacak olan ses kayıtlarının ve isminizin gizli kalacağını belirtmek isterim. Eğer isterseniz görüşmeyi durdurabilir, kayıtları dinleyebilir ve kayıtlardan çıkarmak istediğiniz kısımları silebiliriz.”

ifadesi belirtilerek süreçte etik ilkelerin ihlali olmadığına dair bilgilendirme yapılmıştır. Hazırlanmış sorulara verilen yanıtlar doğrultusunda daha detaylı bilgi almak adına ara sorular yöneltilmiştir. Görüşme yapılan kişilerin hepsine sorular aynı sıra ile sorulmuştur. Görüşmecilerin verdikleri cevaplarda herhangi bir sınırlama yapılmamıştır.

Verilerin analizi

Veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizi bir metinden geçerli ve tekrarlanabilir çıkarımlarda bulunma tekniğidir (Krippendorf, 2009: 18). Temel amaç toplanan verileri bağlam içinde kavramlar ve ilişkilerden yola çıkarak incelemektir. Görüşme sorularının

içerik analiziyle analiz edilmedinde eldeki ses kayıtlarından transkript yapılması, kodlama yapılması, verinin tanımlanması ve analiz edilmesi şeklinde bir sıra izlenebilir.

Kodlama, transkript etme, yeniden kodlama, kategorize etmeyle eldeki birimleri veri diline dökmedir ki ancak bu koşulda birbiriyle karşılaştırma yapılabilir ya da analiz edilebilir (Krippendorff, 2009:220).

Bu çalışmada ilk olarak ses kayıtları araştırmacı tarafından birkaç defa dinlenerek yazıya dökülerek ham veriler yazılı şekilde elde edilmiştir. (EK-5). Bu deşifreler araştırmacıdan bağımsız farklı bir araştırmacı tarafından ses kayıtları dinlenerek kontrol edilmiştir. Bu işlemin ardından kodların çıkarılabilmesi için ayrıntılı 30 sayfa; 760 satırlık veriden oluşan transkripsiyon formu oluşturulmuştur (EK-6) Ayrıntılı transkripsiyonda satır numaraları verilerek tüm ham veri incelenmiştir.

Ayrıntılı transkripsiyon tablosundan kodlar çıkarıldıktan sonra temalar elde edilmiştir. Kodlar ve temalar için Excel sayfası üzerinde çalışılarak kod ve temalara ilişkin frekans değerleri elde edilmiştir. Elde edilen kodlar ve temalar Tablo 2’de verilmiştir.

İçerik analizi sonucunda birlikte çalışma, kişilik özellikleri, akademik özellikler, danışman seçimi, olarak dört ana tema elde edilmiştir. Temalardan birlikte çalışma tez danışmanı ile öğrencinin akademik çalışmalarını kapsayan süreç; kişilik özellikleri danışmanın kişilik özellikleri, akademik özellikler danışmanın akademik anlamdaki özellikleri; danışman seçimi, lisansüstü öğrencinin danışmanın belirlenmesi olarak açıklanabilir. Danışman seçimi temasının altında 4; birlikte çalışma temasının altında 5; akademik özellikler temasının altında 4; kişilik özellikleri temasının altında 8 kod yer almaktadır Kodlar ve temalar şöyledir;

Tablo 2

Veri Kodları Tablosu

Tema	Kod	Tez danışmanı ile öğrencinin akademik çalışmalarını kapsayan süreç
Birlikte Çalışma	Yönlendirme	
	Dönüt	
	Planlama	
	Görmezden gelme	
Kişilik özellikleri	Hoşgörüsüz	Danışmanın sahip olduğu kişilik özellikleri
	Ön yargılı	
	Sinirli	
	Sabırsız	

	Problem çözücü olmayan	
	Desteklemeyen	
Akademik Özellikler	Alana hakim olmama Etik olmama Araştırma yöntem ve tekniklerine hakim olmama Yenilikleri takip etmeyen biri olma	Danışmanın sahip olduğu akademik özellikleri
Danışman Seçimi	Öğrenci üzerindeki psikolojik etki Alan farkı Konu farkı	Danışmanın atanma süreci

Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği

Geçerlik ve güvenilirlik araştırmanın niteliğini artıran iki özelliktir. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik araştırmacının topladığı verilerle, gerçek veriler arasındaki tutarlılığın yüksekliği ölçüsünde ele alınabilir (Lewy, 1977).

Geçerlik araştırmacı sürecinde geçerlik iç ve dış geçerlik olarak ayrılabilir. İç geçerlik, farklı araştırmacıların çalışma sürecinde aynı veriyi kullanarak aynı sonuçlara ulaşılmasıyla ilgiliyken dış geçerlikse benzer ortamlarda aynı sonuçların üretilmesiyle ilgilidir.

İç geçerlik araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin çalışılan gerçekliği ya da ortaya çıkarmadaki yeterliği ile ilgilidir. Dış geçerlik elde edilen sonuçların benzer gruplara ya da ortamlara aktarabilirliğine ilişkindir. Bu çalışmada geçerlik bağlamında işlemler veri toplama araçları ve çalışma için gerçekleştirilmiştir. Sürecin ne denli doğru yansıtıldığını anlamak için uzman yargısına başvurulmuştur.

İç geçerlik bazı araştırmacılar tarafından inandırıcılık olarak ifade edilmektedir (Lincoln ve Guba, 1985). Bu çalışmada inandırıcılık için seçilen yöntem, kullanılan ölçme araçlarına verilerin analizi gibi her aşamanın kontrolü için doktora eğitimini tamamlamış, daha önceden nitel yöntemleri temel olarak araştırma yapmış bir uzmana danışılmıştır. Verdiği dönütler çerçevesinde değişiklikler yapılmıştır. Örneğin araştırmacı tarafından “dinlememe” olarak belirlenen kod uzmandan gelen “görmezden gelme” şeklinde değişiklik önerisiyle değiştirilmiştir.

Dış geçerlikse aktarılabilirlik olarak da belirtilmektedir (Şencan, 2006) Aktarılabilirlik içinse araştırmada mümkün olduğunca ayrıntılı raporlama gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca genelleme amacı gütmeyen belli bir durumun farklılıklarını yansıtmak adına amaçlı örnekleme kullanılmıştır.

Veri toplama aracının geçerliği içinse uzman yargısına başvurulmuştur. Başvurulan dört uzmanlar eğitim bilimleri alanında doktoralarını tamamlamış ve lisansüstü eğitim dahil Adnan Menderes Üniversitesi eğitim fakültesi bünyesinde öğretim elemanı olarak bilimsel araştırma yöntemleri dersi veren bireylerden seçilmiştir. Uzmanlara soru uygun, uygun değil, düzeltilebilir (nasıl) şeklinde bir kontrol listesi verilmiştir. Uzmanlardan gelen Uzman görüşlerine sunularak düzeltme ve düzenleme yapılmıştır.

Güvenirliğin sağlanması için görüşme formları 4 kişi ile denenmiştir. Ön deneme uygulaması neticesinde formda değişiklikler yapılmıştır. Formun ilk hali (EK)'te verilmiştir. Verilerin toplanmasında ve analizinde etik ilkeler göz önünde bulundurulmuştur. Krippendorff (2009) güvenilirlik sürecinin kalitesinin kodlamaların anlaşılır olması (comminicable); ikinci kodlamayı yapan kişinin doğru seçilmesi, kodlamayı yapan bireylerin birbirinden bağımsız olmasına bağlı olduğunu ifade etmiştir.

Kodlayıcılar arası güvenilirlik için Krippendorff'un önerdiği Krippendorff alfa katsayısı ve Cohen'in kappa katsayıları kullanılmıştır. İkisi de şansa bağlı uyumun düzeltilmesine dayalı puanlayıcılar arası güvenilirlik tekniği olan katsayılar bilgisayar programından yararlanılarak hesaplanmıştır. Kappa için SPSS, Krippendorff alfa için SPSS Syntax sayfası ile analiz gerçekleştirilmiştir.

Krippendorff (1995) tarafından alan yazına Krippendorff alfa istatistiği olarak geçen bir uyum ölçüsü önerilmiştir. İlk olarak içerik analizinde kodlayıcılar arasındaki uyumun ölçünü belirlemeye yönelik olarak geliştirilmiştir. Bir uyum istatistiği olarak puanlayıcılar arasındaki uyumu belirlemede de kullanılmaktadır (Krippendorff, 1995). Krippendorff α istatistiği eğitim araştırmalarında yaygın olarak kullanılan Cronbach alfa katsayısı ile karıştırılmamalıdır (Krippendorff, 2004a, s.222).

Analiz sonucunda elde edilen kappa istatistiği 0,81; krippendorff alfa değeri ise 0,87 olarak elde edilmiştir. Kappa istatistiğinin 0,81- 1,00 arasında olması çok yüksek düzeyde uyuma; yine krippendorff alfa değerinin 0,80'nin üzerinde olması yüksek uyuma işaret etmektedir; bu bağlamda kodlayıcılar arasında yüksek düzeyde uyum olduğu ifade edilebilir. Veri toplama araçları ve uygulama için geçerlik ve güvenilirlik işlemleri tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3*Veri Toplama Araçları ve Çalışmanın Geçerlik ve Güvenirliği*

<i>Veri toplama araçları</i>	
Geçerlik	Görüşme için oluşturulan sorular için uzman yargısına başvuruldu.
Güvenirlik	Görüşmenin güvenilirliği için ön deneme yapıldı. Görüşme için gönüllük esasıyla belirlenen 4 öğrenci ile ön deneme için yapıldı.
<i>Çalışma</i>	
İç geçerlik	Uzman yargısından yararlanıldı. Veriler alanda yetkin bir kişi tarafından incelendi
Dış geçerlik	Araştırmanın çalışma grubuna sekiz öğrenci seçildi.
Güvenirlik	Verilerin analizinde gizlilik ilkesine uyuldu. Uzman yargısından yararlanıldı. Veriler alanda yetkin bir kişi tarafından incelendi. Ses kayıtlarının transkripsiyonu aşamasında görüşmeler birkaç kez araştırmacı tarafından dinlendi. Bir başka araştırmacı ses kayıtlarıyla transkripsiyonların tutarlılığını inceledi. Kodlayıcılar arası uyuma bakıldı (Kappa istatistiği, Krippendorff alfa istatistiği)

Bulgular

Bu bölümde, araştırmada ele alınan probleme yönelik yapılan yüz yüze görüşmelerden elde edilen verilerin içerik analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Tez danışmanı ile öğrencilerin yaşadığı sorunlara geçmeden önce konuya giriş ve ısınma adında sorulan sorulara ilişkin yanıtlar şöyledir:

Yapılan görüşme sonucunda öğrencilere tez danışmanlarının seçimin nasıl gerçekleştiği sorulduğunda bir öğrenci danışmanının verdiği projeyi seçerek danışmanını kendi seçtiğini (O1), bir öğrenci kur'a ile belirlendiğini (O6) bir öğrenci seçim sürecini bilmediğini (O8) ifade etmiş; diğer öğrenciler ise danışmanlarının kendilerini seçtiğini belirtmişlerdir. Bu sürecin nasıl olması gerektiği sorulduğunda bir öğrenci hariç (O6) öğrencinin de hocanın seçiminde söz sahibi olması gerektiğini ifade etmiştir.

Öğrencilere tez danışmanlarını önceden tanıyıp tanımadıkları sorulduğunda ise 1 öğrenci (O2) haricinde tüm öğrencilerin tez döneminden önce tez danışmanlarından ders alarak tez danışmanlarını tanıdıklarını söyledikleri görülmüştür.

Sekiz görüşme ile elde edilen ham veriler üzerinde gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda, verilerin dört tema etrafında toplandığı gözlemlenmiştir. Tablo 4’de elde edilen temalar ve bu temaların görüşmelerden karşılaşılmaları sıklığı frekans tablosuna çevrilerek betimlenmiştir.

Tablo 4*Frekans Tablosu*

Tema	Kod	Olumsuz Durum	Olumlu Durum
Birlikte Çalışma	Yönlendirme	23	3
	Dönüt	14	3
	Planlama	11	7
	Görmezden gelme	5	
Kişilik özellikleri	Hoşgörüsüz	10	
	Ön yargılı	4	
	Sinirli	4	
	Sabırsız	4	
	Problem çözücü olmayan	1	
	Desteklemeyen	1	
Akademik Özellikler	Alana hakim olmama	6	
	Etik olmama	1	
	Araştırma yöntem ve tekniklerine hakim olmama	1	2
	Yenilikleri takip etmeyen biri olma	2	
Danışman Seçimi	Öğrenci üzerindeki psikolojik etki	3	
	Alan farkı	2	1
	Konu farkı	1	1

Tablo 4 incelediğinde, tez aşamasındaki öğrencilerin tez yazım aşamasında en sık karşılaştıkları sorunlarında tez danışmanları ile birlikte çalışma sürecine ilişkin olduğu görülmektedir. Bu durumu, danışmanlarının kişilik özellikleri ile ilgili nitelikleri; danışmanlarının kişilik özellikleri ile ilgili nitelikler ve danışman seçimi süreci ile ilgili sorunlar izlemektedir.

Elde edilen temaların daha iyi anlaşılması açısından, temalarına ilişkin kodlar görüşmelerden örnekler ve birebir alıntılar ile sunulmuştur.

Birlikte Çalışma: İlk tema danışmanla birlikte çalışma sürecidir. Birlikte çalışma süreci ilk günden başlayıp tezin savunulduğu güne dek öğrenci ve danışman tarafından koordineli yürütülmesi beklenen bir süreçtir. Öğrenciler danışmanlarıyla ilgili sorunlardan birinin birlikte çalışma süreci olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultudaki öğrenci görüşleri, akademik çalışma sürecinde yeterli yönlendirme olmaması, yeterli dönüt verilememesi, plansızlık ve danışmanın öğrenciyi görmezden gelmesi olarak ifade edilebilir.

Örneğin; danışmanın yeterli yönlendirmede bulunmamasına ilişkin olarak bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

O2: ““Tez danışmanımla ilk görüştüğümüzde konuyla ilgili ölçek geliştirmemi söyledi. Şimdi şu konumdayken bir bilimsel araştırma sürecinin nasıl olması gerektiğini biliyorum ama o dönem bilmiyordum. Daha ortada araştırma problemi yokken benden ölçek geliştirmemi istedi. Daha yöntem bile belli değil. Ben de kendi çabamla geliştirdim. Yardım etmediği gibi birine de yönlendirmedi.”

s.8; satır: 178-180

O3: “...yönlendirmeyeyle benim konumla ilgili işte görüşmem gereken çok fazla insan var. Hani onlarla görüşmeler konusunda bana yardımcı olabilir. Mesela benim alanımda çalışan Türkiye’de hocalar var. Onu bile yapmıyor. Ben kendim başkalarına soruyorum. Tezlere bakıyorum.”

s.12; satır: 325-329

O4: “Farklı kaynaklara baktım diye kızdı. Sadece ona sormamı istiyor. Yanlış olsa kabul etmez.”

s.16; satır: 414

Bununla birlikte, iki katılımcı (O1, O6) da tez yazım aşamasında danışmanlarından kendileri için yeterli yönlendirmeyi gördüklerini ve bu sürecin kendilerine katkısını şöyle ifade etmektedir:

O1: “Gerekli yönlendirmelerde her zaman bulunuyor.”

s.2; satır:22

Danışmanın verdiği dönütlerle ilişkin olarak yaşanan sorunlarla ilgili bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

O2: “...Ölçek maddelerini okudu çok uzun olduğunu kısaltılması gerektiğini söyledi ama hangi maddelerin kısaltılabileceğine ilişkin dönüt vermedi. Sonrasında uzun süre hiç görüşemedik.”

s.8; satır: 187-188

O3: “...ama sadece kabul etmesi bana yeterli gelmiyor. Yani onun ne derece kabul edilebilir olduğunu ya da kapsamının geniş ya da dar gereksiz konulardan bahsettiğiniz şekilde bana rehberlik etmesini bekliyorum.”

s.12; satır: 322-323

O4: “ Bazı arkadaşlarımı görüyorum hocaları hiç arayıp sormuyor benimkisi arar, sorar ne yaptın? Nasıl Yaptın? Rapor ister. Ama daha şimdiye kadar tam beğendiği bir rapor görmedim. Her raporun üzerini kırmızı kalemle düzeltiyor. Kıp kırmızı alıyorum.”

s.16; satır: 403-405

Bu örneklerin yanında O1 ise da tez yazım aşamasında danışmanın doyurucu dönüt verdiği belirtilmiştir. Şöyle ki

O1: “...verdiğim dokümanları sürekli okuyup geribildirimlerde bulunuyordu. Düzeltmeleri yapıyorum tekrar gönderiyorum. Revizyonlar yapıyoruz.

s.3; satır: 87-88

Birlikte çalışma temasının altında belirlenen diğer bir kod ise planlamadır. Çalışma sürecinin planlı olmasının önemli olduğunu belirten planlı olmayan bir sürecin sorun yarattığını belirtmiştir. Bu noktada görüşmelerden elde edilen örnekler incelenecek olursa;

O2: “Birlikte çalışma denemez. Ben yalnız çalışmaya başladım ve hep öyle oldu. görüşmek için tarih verdi. Bu tarihte gittim. Yerde yoktu. Aradım cevap vermiyordu. Sonra mail yolladım. Yine zaman veriyordu ama odasında kendisini bulamıyordum. Kapısında danışmanlık saati yazmasına rağmen odada olmuyordu. Okulda gördüğüm zamanlarda ayakta gördüğüm zamanlarda da dersim var yarın gel. Diyordu. Bu şekilde 4 ay geçtiğini söylesem beni anlarsınız. Belirsiz. Düzensiz. Sıkıntılı, Dolayısıyla uzatma istedim.”

s.8; satır: 183-188

O3: “Hep böyle sistemsiz. Ara ara kafasına esince çağırıyor. Onun da dezavantajı da şu ki ne zaman ne çıkacağı belli olmuyor Mesela işte hiç ummadığımız bir anda hoca tutup planlı olmadığı için getir bakalım tezinle ilgili neler var diyor.”

s.11; satır: 289-290

O3: “Hani evet görüşelim falan. Ama bizim işlerin nedense bir türlü bitmemesi sebebiyle bir şey oluyor planlı olmadığı için hiçbir şey böyle unutuluyor arada kalıyor.”

s.12; satır: 331-332

Bu örneklerin yanında O1 ise da tez yazım aşamasında danışmanın planlama yaptığını düşündüğünü şöyle ifade etmiştir.

O1: “...hoca planlı biri. Hemen plan yapan biri. Bu beni çok rahatlatıyor. İşlerin hızlı yürümesini sağlıyor. Plana uymam konusunda beni destekliyor ama bu baskılı bir süreç değil. Zaten ben de hedef koymayı seven biriyim. Bu bağlamda iyi çalışıyoruz.”

s.2; satır: 34-35

Birlikte çalışma temasının altında belirlenen diğer bir kod ise görmezden gelmedir. Görmezden gelmeden kasıt danışmanın öğrencinin söylediklerini dinlememesi, sözünü kesmesi ya da fikirlerini dikkate almaması olarak sayılabilir. Bu noktada görüşmelerden elde edilen örnekler incelenecek olursa;

O2: “Hocanın umrunda bile değildim. Defalarca aramama rağmen benimle ilgilenmiyordu.”

s. 7; satır 170-171

Kişilik Özellikleri: İkinci tema danışmanın kişilik özellikleridir. Bu özellikler, lisansüstü öğrencilerin danışmanlarından danışmanlık rolü dışında da olsa kişisel iletişim kurmak adına beklemedikleri özelliklerdir. Öğrenciler danışmanlarıyla ilgili sorunlardan bir başkasının da danışmanlarının kişilik özellikleri olduğunu belirtmişlerdir. Bu temanın altında 6 tane kod vardır. Tablo 2’de verilen frekans tablosundaki sıra gözetilerek bu doğrultudaki öğrenci görüşlerini inceleyecek olursak;

O4: “Hoşgörü beklerdim. Bulamadım.”

s.16; satır:419

O7: "...Hocam biraz asabi bir insan. En başta çok hoşgörülü bir insan değil. Titiz. İyisi disiplinli bir insan ama en baştaki özelliği çok ağır basıyor. Asabi ve ne demiştim.....Hoşgörüsüz."

s.27; satır: 690-691

O3: "...Bir şeyi yargılamaması gerekiyor."

s.13; satır: 352-353

O7: "...birkaç kere sıkıntı oldu. Şu konuyu çalış dedim ben sana diye o ana başlık altında belirlediğimiz ana başlık altında ben sana şu bölümü çalış bu bölümü çalış deyip sen kabul etmedin. Daha ziyade aslında evet şöyle bir makale var."

s.25; satır 641-642

O7: "...Bu sefer panik olduğumu görünce daha da üstüme geliyor. Sinirleniyor. Uzun süre yazdıklarımı okumuyor. Çalışmalarımı verdiğimde okumuyor. Ben nereden devam edeceğimi bilmiyorum. Mesela böyle 3-4 ay hiç bakmadığı oldu. Çalışma odalarımız yan yana ama sadece emirler verip gitti. Aynı zamanda bölüm başkanı olduğu için. Ama hiç yüzüme bakmadı."

s. 25; satır 625-628

O6: "Bir tek sabırsız biraz. Uzun konuşulduğunda ilgisi dağılıyor.

s. 22; satır 558

O3: "...Bir kere problem çözemiyor."

s. 13; satır:347

Akademik Özellikler: Üçüncü tema danışmanın akademik özellikleridir. Bu özellikler, lisansüstü öğrencilerin danışmanlarından danışmanlık rolü ile beklediği özellikler olarak tanımlanabilir. Öğrenciler danışmanlarıyla ilgili sorunlardan bir diğerinin de danışmanlarının akademik özellikleri olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultudaki öğrenci görüşlerini inceleyecek olursak;

O3: "...Hani danışmanımın yeterli olmamasından dolayı belirlediğim kapsamın geçerli olup olmayacağını kestirebilme durumu konusunda şüpheye düşüyorum. Yani atıyorum, ben bu konuyu dahil edelim diyeceğim, o da bunu çıkar diyecek. Ama onun gereklilikleri, konması gerektiği konusunda yeterli olmamasından dolayı sıkıntı

yaşayacağımı düşünüyorum. Onun haricinde de dediğim gibi yani rehberlik”

s. 10; satır: 266-269

O8: “...hocam çok kibar, nazik bir insan ama alanında yetersiz. Vasıfsız.”

s. 29; satır: 723

O7: “Hiçbir konuda etik davranmıyor.”

s. 29; satır: 724

O5: “Yöntemle ilgili sıkıntı olacak.”

s. 19; satır: 494

O1: “deneysel işlemin etkisini ölçmek için nicel nitel veri toplama araçlarından yöntemlerinden yararlanmıştık. Nicel yöntemi bir şekilde hallettim ama niteli ilk defa çalışacaktım mesela. Korktuğum da bir çalışmaydı aslında. Kulağa hoş gelen ama analizlerin nasıl yapılacağı nasıl oluşturulacağı benim hiç bilmediğim şeylerdi. Bu konuda en başta görüşme formunun hazırlanmasından tutun da, görüşmelerin ön denemelerine, asıl görüşmelerin yapılmasına, sonra elde edilen dökümanların kodlarının temalarının çıkartılmasına kadar. O noktalarda çok çok yardımcı oldu.”

s. 2; satır: 65-70

O7: “.... Tezimin daha ilerleyeceğini düşündüm. Yöntem bilgisi iyiydi.”

s.24; satır: 593

O3: “Okumuyor, yenilikleri benden öğrenmek istiyor.”

O8: “..Yeniliklerden haberdar değil.”

s. 29; satır: 724

Etik olmama

O7: “Hiçbir konuda etik davranmıyor.”

s. 29; satır: 724

Danışman Seçimi: Dördüncü tema danışmanın seçimidir. Seçim süreci bireylerin söz hakkının olduğu bir süreçtir. Öğrenciler danışmanlarıyla ilgili sorunlardan birinin danışman seçimi olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultudaki öğrenci görüşlerine bakılırsa;

O3: “Tez danışmanımın seçilmesinde benim bir etkim olmadı. Yani ben pasif durumdaydım. Aynı bölümdeyiz ama benim çalışmak istediğim konu ile danışmanım arasında hiç ilişki olmaması süreci belirsizleştirdi.”

s.10; satır: 246-248

O4: “Hoca sinirli bir hocaydı. Danışman seçiminde (hoca) bana çıkınca kendimi dışlanmış hissettim.”

s.7; satır: 164

O7: “Danışmanım biolog ama ben fen eğitimciyim, alt yapımız farklı. Onun istediği konuyu çalışıyoruz. Farklı biri seçilseydi bioloji çalışmak zorunda kalmazdım. ”

s.24; satır: 596-597

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Lisansüstü eğitimin tarihi boyunca tez danışmanı ile öğrenci arasındaki ilişkinin, öğrencinin akademik derecelerini tamamlanmasını kolaylaştırmada, onların mesleki, bilişsel ve duygusal gelişimlerini etkilemede önemli rol oynadığı görülmektedir (Berelson, 1960; Healy, 1997). Nitekim tez danışmanı öğrenci ilişkisini temel eksen alan çok sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir (Sambrook, Stewart ve Roberts, 2000; Lahenius, Ikavalko, 2012; Vilkinas, 2008; Zhao, 2003; Hein ve Lawson, 2008). Araştırmalar lisansüstü eğitim sürecinin başarısının büyük ölçüde tez danışmanlara bağlı olduğunu göstermektedir (Golde, 2000; Kam, 1997; Marsh ve diğerleri, 2002, Heart, 2002). Bu nedenle öğrencilerin tez danışmanlarıyla yaşadıkları sorunların incelenmesi önemli görülmektedir. Yine konunun yurt içinde nicel araştırmalarla ele alınmış, olması nitel araştırma yöntemi kullanılan bu çalışmasının önemine işaret ettiği düşünülebilir. Araştırma kapsamında sekiz lisansüstü öğrencisiyle yarı yapılandırılmış form ile görüşme yapılmıştır. Öğrencilere “tez danışmanlarıyla yaşadıkları sorunlar”ı belirlemek adına sorular yöneltilmiş, elde edilen veriler yöntem bölümünde açıklandığı gibi analiz edilmiş ve bulgulara ulaşılmıştır.

Elde edilen veriler dört tema altında toplanmıştır (birlikte çalışma, kişilik özellikleri, akademik özellikler, danışman seçimi). Tez aşamasındaki öğrencilerin en sık karşılaştıkları sorunlarında tez danışmanları ile birlikte çalışma sürecine ilişkin olduğu görülmektedir. Bu durumu, danışmanlarını kişilik özellikleri ile ilgili nitelikleri; danışmanlarının akademik özellikleri ile ilgili nitelikler ve danışman seçimi süreci ile ilgili sorunlar izlemektedir.

Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin en fazla sorunlarının danışmanları ile birlikte çalışma süreciyle ilgili olduğu söylenebilir. Öğrenciler genel anlamda yerinde ve yeterli yönlendirme istemektedir. İki öğrenci iki (O1 ve O7) farklı açılardan yönlendirmeden bunaldıklarını belirtmişlerdir. Her iki öğrenci de danışmanlarının yaptığı yönlendirmeyi sürecin başında olumlu olarak görüp zaman içerisinde düşüncelerini değiştirmişlerdir. Bu iki bakış açısı yapılan “yönlendirme” nin niteliğine işaret etmektedir. Kimi öğrenci kaynaklara, kimi öğrenci bireylere ulaşmak istemekte; kimi öğrenci ise sorun yaşadığı anda sorularına yanıt almayı beklemektedir. Bu açıdan bakıldığında öğrencinin ihtiyacı neyse o yönlendirmenin yapılması bir çözüm olabilir

Birlikte çalışma süreciyle ilgili ikinci sorunsu “dönüt konusundadır. Öğrenciler danışmanlarının yazdıklarını söylediklerini okumalarını ve hataları varsa düzeltmelerini beklemektedir. Bu beklenti karşılanmayınca belirsizlik, yalnızlık hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bununla ilgili O5: “ ...o zamanda kayboluyor insan. Bun alıyor, yalnızlık hissediyor” (s. 19; satır 480). ifadesi desteklemektedir. Bununla birlikte O4 verilen detaylı dönütlerin kendisini bunalttığını ifade etmiştir. Nitekim O4: “...İlkokul öğrencisi gibi sürekli kontrol edilmek bunaltıyor beni” (s.16; satır:407) diyerek diğer öğrenciden çok farklı bir bakış açısıyla bunaldığını ifade etmiştir. O1 ise danışmanından çeşitli iletişim araçlarıyla (telefon, internet vb.) dönüt aldığını, bu anlamda sorun yaşamadığını, eğer almamış olsaydı problem yaşayacağını belirtmiştir. Bu anlamda öğrencilerin ihtiyaç duydukları anda, ihtiyaç duydukları kadar geri bildirim etkili olacağı düşünülmektedir.

Birlikte çalışma süreciyle ilgili diğer bir sorunsu planlamaya ilişkindir. Planlama süreçteki zamanlama, belirlenen zamanda hedefe ulaşma olarak algılanmıştır. İki öğrenci (O1 ve O4) hariç öğrenciler kendileri plansız olsa dahi danışmanlarının sürecini planlamasının sorun yarattığını düşünmektedir. O1 ise ideal bir planlama sürecinden bahsetmiş, sürece dair memnuniyetini belirtmişken, O4 aşırı planlı bir süreçte sadece danışmanına odaklı olmaktan bunaldığını belirtmiştir. Bu sorunun genel bir taslak oluşturduktan sonra bazı noktalarda esnekliğin olacağı bir şekilde düşünülmesi olabilir.

Görmezden gelme de bir sorun olarak belirlemektedir. Asıl tezi yazma işleminin öznesi olduğu halde bireyin konu seçimi, kullanılacak analiz teknikleri, araştırma deseni gibi noktalarda pasif bırakılması süreci öğrenci için zorlaştırmaktadır. Bununla birlikte teziyle birlikte öğrenciyi görmezden gelme ise tamamen süreci bir karmaşaya dönüştürmektedir. Nitekim birlikte çalışma teması altındaki tüm kodlara ilişkin bir örnek durum O2 tarafından verilmiştir (s.8; satır183-188). Öğrenci danışmanıyla birlikte çalışamayacağını düşündüğü için

önce tezi için uzatma istemiş, ardından üniversitesini değiştirmiştir. Duyguları nefrete varan tezin tamamlanmasının önemli bir faktörünün tez danışmanı olduğunu gösteren çalışmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir (Golde, 2000; Kam, 1997; Marsh ve diğerleri, 2002, Heart, 2002).

Diğer bir tema danışmanın kişilik özellikleriyle ilgilidir. Bu özellikler danışmanın danışmanlık rolünün dışında gibi düşünse de hem birlikte çalışma sürecine hem de akademik özelliklerine de yansımaktadır. O7 danışmanının sinirli olması nedeniyle sinir krizi geçirdiğini anlatmıştır (s.26; satır;666). Diğer öğrenciler de tez sürecinin gidişatında kişilik özelliklerinin payının olduğuna yönelik yorumlar yapmışlardır.

Farklı bir sorun da danışmanın akademik yönüne ilişkindir. Bu yönüyle ilgili öğrencilerin bir hocanın alanına hakim olmayan bir danışmanla çalışmanın sorun yarattığına işaret etmiştir. O1 danışmanına güvenmesini alan hakimiyetiyle ilişkilendirmiştir (s. 1; satır:20). Ancak alan hakimiyetinde iyi olduğunu düşünen ancak bu durumun farklı alanda oldukları için kendisine yarar sağlamadığını, hatta problem yarattığını düşünen öğrenci de vardır. Örneğin O7 danışmanının bir biyoloji kendinin eğitim mezunu olduğunu bu alan farkından dolayı problem yaşadığını belirtmiştir. Akademik özelliklerden en ağır basanın alana hakimiyet olması dikkat çekmektedir. Öğrenciler bu özelliği sahip olan bir danışmanın araştırma yöntem tekniklerine hakimiyetinin zayıf olması telafi edilebilir bulmaktadırlar.

Son olarak danışman seçimi süreci bir sorun kaynağı olarak karşımıza çıkmaktadır. Danışmanıyla farklı konuda çalışmak isteyen; hatta farklı disiplin alanlarında çalışmak isteyen öğrenciler vardır. Seçimleri beklentileri yönünde olmadığında mutsuzluk, endişe vb psikolojik etkiler yaşadıkları görülmektedir.

Genel olarak bakıldığında öğrencilerin karşılaştıkları sorunların çokluğu düşünüldüğünde “nasıl bir danışman istersiniz?” sorusuna yönelik yanıtlarında çizilen ideal danışmanların gerçek uygulamada çok da olmadığı görülmektedir. Bu durumda “nasıl bir danışman istemezsiniz?” açısından bakıldığında öğrencilerin yaşanan sorunların betimlenmesinin önemli olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak önemi ve etkisi alan yazında kabul edilmiş olan taz danışmanlığı sürecinin daha nitelikli ilerlemesi için alınabilecek önlemler çalışmadaki birlikte çalışma, danışman özellikleri, akademik özellikleri, danışman seçimi kapsamında dikkate alınması önerilmektedir.

Öneriler

Konuyla ilgili yurt içinde bazı üniversitelerde durumu standartlaştırmak adına “olması gereken” yönelik kılavuzlar hazırlanmaktadır. Ancak bu küçük bir örneklem için geçerlidir. Hazırlanan bu çalışmaların etkileri üzerine derinlemesine nitel araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Birlikte çalışma sürecinin tez danışmanının dışında kontrol edilmesi önerilebilir.

Alan yazın incelendiğinde yurt dışında öğrencilerin tek bir tez danışmanından ziyade ikinci bir danışmana ihtiyaç duyduklarını, bu şekilde yapılan danışmanlık sürecinin daha etkili olduğunu deneyimleyen örnekler mevcuttur (Lahenius ve Ikavalko, 2012). Bu çalışmada yer alan O1 öğrencisi de ikinci danışmanlık deneyimi yaşayan bir örnektir. Nitekim yaşadığı deneyimlerin daha az sorunlu olması bu fikrin yurt içinde de işlerlik kazanabileceğine işaret etmektedir (s.1; satır; 13).

Kaynakça

- Cohen, N. H. (1995). The principles of adult mentoring scale. In M. W. Galbraith ve H. C. Norman (Eds.), *Mentoring: New strategies and challenges* (pp. 15–32). New Directions for Adult and Continuing Education, no. 66. San Francisco: Jossey-Bass.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five approaches*. Sage Publications: London: UK
- Denicolo, P. (2004). Doctoral supervision of colleagues: Peeling off the veneer of satisfaction and competence. *Studies in Higher Education*, 29(6), 693–707.
- Ellison B.A. B. ve- Dedrick R. F. (2008). What do Doctoral Students Value in their Ideal Mentor?. *Research in Higher Education*, 39, 455-467
- Golde, C. M. (2000). Should I stay or should I go? Student descriptions of the doctoral attrition process. *The Review of Higher Education*, 23(2), 199–227.
- Healy, C. C. (1997). An operational definition of mentoring, In H. T. Frierson (Ed.) *Diversity in higher education (Vol. 1)*. Greenwich, Connecticut: JAI Press.
- Heath, T. (2002). A quantitative analysis of PhD students' views of supervision. *Higher Education Research ve Development*, 21(1), 41– 53.
- Ives, G., ve Rowley, G. (2005). Supervisor selection or allocation and continuity of supervision: PhD students' progress and outcomes. *Studies in Higher Education*, 30(5), 535–555.
- Kam, B. H. (1997). Style and quality in research supervision: The supervisor dependency factor. *Higher Education*, 34(1), 81–103.
- Krippendorff, K. (2004a). *Content analysis*. (2nd ed.). California: SAGE pub.

- Krippendorff, K. (2004b). Measuring the reliability of qualitative text analysis data *Humanities, Social Sciences and Law*, 38(6), 787-800.
- Krippendorff, K. (2004c). Reliability in content analysis: some common misconception and recommendations. *Human Communication Research*, 30(3), 411-433.
- Luna, G. ve Cullen, D. (1998). Do graduate students need mentoring? *College Student Journal*, 32(3), 322– 330.
- Mainhard, T., Rijst, R., Tartwijk J. ve Wubbels, T. (2009). A model for the supervisor–doctoral student relationship. *Higher Education*. 58:359-373
- Marsh, H. W., Rowe, K. J. ve Martin, A. (2002). PhD students' evaluations of research supervision. *The Journal of Higher Education*, 73(3), 313–348.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. (2nd ed). Newbury Park, CA: Sage Publication.
- Rose, G. L. (2003). Enhancement of mentor selection using the Ideal Mentor Scale. *Research in Higher Education*, 44, 473–494
- Seagram, B. C., Gould, J. ve Pyke, W. (1998). An investigation of gender and other variables on time to completion of doctoral degrees. *Research in Higher Education*, 39(3), 319–335
- Strauss, A. ve Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory, procedures and techniques*, Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi. Ankara

Çocukların Gözünden Çocuk Hakları

Özge TARHAN

Pamukkale Üniversitesi

ocintar@gmail.com

Özet

Problem Durumu ve amaç. Çocuk, yaşadığı topluma uyum sağlamayı ve toplumdaki değerleri, kuralları, bireylere yüklenen rolleri ilk önce ailede daha sonra okullarda öğrenir. Okullarda çocuk haklarının uygulanmasını ve yaşatılmasını sağlayacak unsurlar öğretim programları ve öğretmenlerdir. Çocuk Hakları konusunda, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda ortaokul 5. sınıf düzeyinde bir tane kazanımın olduğu tespit edilmiştir.

Bu nitel araştırma, Türkiye'nin Denizli ilinde yaşayan 11-14 yaşındaki ortaokul öğrencilerinin çocuk hakları konusunda düşünce ve deneyimlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Yöntem. Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin çocuk hakları ile ilgili algılarını ve deneyimlerini anlamayı amaçladığı için fenomenoloji deseninde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu; 14 öğrencinin gönüllüğü dikkate alınması sonucunda oluşturulmuştur.

Bulgular ve sonuç. Öğrencilerin görüşlerinden elde edilen verilere göre Çocuk Hakları; "Vatandaşlık Düzeyinde Haklar" ve "Duyuşsal Düzeyde Haklar" temaları altında toplanmıştır. Öğrencilerin ortaokul öğrencilerinin çocuk hakları konusunda temel düzeyde bilgi sahibi olduğu ancak çocuk haklarını bireysel istek ve ihtiyaçları çerçevesinde açıklamaya çalıştıkları tespit edilmiştir.

Öneriler. Çocuk haklarına ilişkin okullarda ebeveynlere yönelik seminerler ve eğitimler verilebilir.

Anahtar Kelimeler. Çocuk hakları, Ortaokul öğrencileri, Nitel araştırma

Children's Rights from Children's Eyes

Abstract

Problem Statement and purpose. The child learns to adapt to the society they live in and the values, rules and roles imposed on individuals in the society first in the family and then in the schools. Elements that will ensure the implementation and survival of children's rights in schools are curriculum and teachers. On the subject of Children's Rights, it has been determined that there is one acquisition at the 5th grade level in the Social Studies Curriculum. This qualitative research aims to reveal the thoughts and experiences of 11-14 year old secondary school students living in Denizli, Turkey on children's rights.

Method. This research was carried out in the phenomenology pattern, as it aimed to understand the perceptions and experiences of secondary school students about children's rights. Working group; It was created as a result of taking into account the volunteers of 14 students.

Results and conclusion. According to the data obtained from the students' opinions, Children's Rights; They were gathered under the themes of "Rights at the Citizenship Level" and "Rights at the Affective Level". When the students' opinions were examined, it was determined that secondary school students had basic knowledge about children's rights, but they tried to explain children's rights within the framework of their individual wishes and needs.

Suggestions. Seminars and trainings for parents can be given in schools on children's rights.

Keywords. Children's rights, Secondary school students, Qualitative research

Giriş

Sağlıklı bir toplumun; psikolojik, sosyal ve bedensel bakımdan sağlıklı bireylerden oluşması beklenmektedir. Bireylerin sözü edilen tüm yönlerden sağlıklı olabilmesi çocukluk yıllarının da sağlıklı geçmesine bağlıdır. Sağlıklı bireylerden oluşan bir toplumun olabilmesi; bireylerin çocukluk yıllarından itibaren eleştirel düşünme becerisinin yanında çok yönlü düşünme

becerisine sahip, yaşadıkları toplumun yapısal özelliklerine bilen, hak, adalet ve hukuk kavramlarına önem veren, sosyal adaletin gerekliliğine inanmış, hak ve sorumluluklarının farkında olan etkili iletişim becerilerine sahip mutlu birer vatandaş olarak yetişmelerine bağlıdır.

Çocuk hakları; çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal ve ahlaki bakımdan özgür bir ortamda sağlıklı biçimde gelişebilmesi için hukuk kuralları ile korunan yasarlardır. Böylece, çocukların yasalar ve sözleşmelerle kendilerine tanınan hakları bilmeleri onların temel hakkı olarak kabul edilmektedir (Karaman-Kepenekçi, 2000). Çocuk, yaşadığı topluma uyum sağlamayı ve toplumdaki diğer bireylerle olumlu ilişkiler kurmayı, toplumdaki değerleri, kuralları, bireylere yüklenen rolleri ilk önce ailede öğrenir. Bununla birlikte çocuklar ailede kendine ve diğer bireylere saygı duymayı, hak ve adalet duygusuna sahip olmayı, iş birliğini, toplumun kendisine verdiği görevleri ilk aile de öğrenir. Çocuklar aileden sonra çocuk haklarıyla ilgili kazanımları okulda pekiştirirler. Okullarda çocuk haklarının uygulanmasını ve yaşatılmasını sağlayacak temel karakterler öğretim programları ve öğretmenlerdir. İlkokul ve ortaokul düzeyinde çocuk hakları ile ilgili kazanımlar Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer almaktadır.

Çocuk hakları ile ilgili kazanımların Ortaokul Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Türkiye'deki Ortaokul Sosyal Bilgiler Programı'na bakıldığında çocuk haklarıyla ilgili 5. sınıf (11 yaş) düzeyinde sadece bir tane kazanımın olduğu ve ortaokul öğrencilerinin çocuk hakları konusunda daha çok bilinçlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Türkiye'de Sosyal Bilgiler Dersi Programı'nda çocuk hakları ile ilgili kazanımlara ilişkin sadece ne kadar yer verildiğini anlamak adına Tablo 1'i incelemek yeterli olacaktır.

Tablo 1

Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Çocuk Hakları İle İlgili Öğrenme Alanı ve Kazanım

Sınıf	Öğrenme	Kazanımlar
Düzeyi	Alanı	
5. Sınıf	Birey ve Toplum	<ul style="list-style-type: none">Çocuk olarak haklarından yararlanmaya ve bu hakların ihlal edildiği durumlara örnekler verir.

Görüldüğü gibi Türkiye'deki Ortaokul Sosyal Bilgiler Programı'na bakıldığında çocuk haklarıyla ilgili 5. sınıf (11 yaş) düzeyinde bir tane kazanımın olduğu görülmektedir. Ayrıca Türkiye'de Çocuk Hakları ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında Akengin (2008), Akgül (2015), Aksoy, Çoban Sural (2018), Ateş (2015), Banko (2017), Bayrak ve diğ. (2019), Coşkun (2015), Çarıkçı (2019), Çetinkaya (1998), Dinç (2015), Doğan, Torun ve Akgün (2014), Dönmez (2015), Erdoğan (2018), Erdurak (2019), Ersoy, Dinç (2008), Ersoy (2011), Fazlıoğlu (2007), Gülbahar (2019), Hançer (2019), Hareket (2018), Kaya (2011), Kalender (2018), Kor (2013), Koran (2015), Kop, Tuncel (2010), Kent Kükürtçü (2011), Neslitürk, Ersoy (2007), Özaktan (2014), Özkan (2013), Peker (2012), Tiftikçi (2018), Turan (2011), Uçuş (2012), Washington (2010) ve Yurtsever (2009) okul öncesi dönemindeki çocuklardan, ilkökul öğrencileri, okul öncesi ve ilkökul öğretmenleri ile ebeveynlere kadar uzanan geniş bir örneklem diliminde çeşitli çalışmaların yapılmasına ve çocuk hakları ile ilgili kazanımların Ortaokul Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer almasına karşın bu konuda ortaokul öğrencileriyle yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışmayla çocuk hakları konusunda Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda sadece bir kazanımın olduğu ve bu kazanımın da yeterli düzeyde olmadığı konusuna dikkat çekileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı; ortaokul öğrencilerinin (5. sınıf düzeyinden 8. sınıf düzeyine kadar) çocuk hakları konusundaki bilgi ve deneyimlerini ortaya çıkarmaktır. Bununla birlikte öğrencilerin çocuk haklarına yönelik algı ve deneyimlerinin nasıl olduğunu ve bu durumun gerek ev ortamlarında gerekse ev dışı ortamlarında onların gündelik hayatlarını nasıl etkilediğini tespit etmektir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin çocuk hakları ile ilgili algılarını ve deneyimlerini anlamayı amaçladığı için nitel araştırma kapsamında yer alan fenomenoloji deseninde gerçekleştirilmiştir. Bu desende belli bir olguyla ilgili olarak kişilerin deneyimleri ve bu deneyimlere yükledikleri anlamlar ortaya çıkarılmaya çalışılır (Creswell, 2007). Bu sebeple öğrencilerle, çocuk haklarına ilişkin algı ve deneyimleri hakkında ayrıntılı bilgiler elde etmek için görüşmeler yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Denizli'nin merkezinde bulunan alt, orta ve üst düzeydeki ortaokullarda okuyan "Basit Seçkisiz Örneklem" yöntemi ile belirlenen 14 öğrenci

oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 2’de verilmiştir. Öğrencilerin gerçek isimleri kullanılmamıştır.

Tablo 2

Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Kişisel Özellikleri

Kod	Sınıf	Annenin Mesleği	Annenin Eğitim Durumu	Babanın Mesleği	Babanın Eğitim Durumu
Gül	5	Avukat	Üniversite	Avukat	Üniversite
Oktay	5	İşçi	Lise	Polis	Üniversite
Ahmet	5	Öğretmen	Üniversite	Öğretmen	Üniversite
Özgü	6	Ev Hanımı	Ortaokul	İşçi	Lise
Dicle	6	Market Çalışanı	Lise	İşçi	İşçi
Hale	6	Ev Hanımı	Lise	Bankacı	Üniversite
Nihat	6	Devlet Memuru	Lise	Hasta Bakıcı	Lise
Hülya	7	Kimya Mühendisi	Üniversite	Elektrik Mühendisi	Üniversite
Tolga	7	Bebek Bakıcısı	Lise	İtfaiye Eri	Lise
Sevgi	7	Hemşire	Üniversite	Doktor	Üniversite
Gözde	7	Akademisyen	Doktora	Akademisyen	Doktora
Emin	8	Öğretmen	Üniversite	Öğretmen	Yüksek Lisans
Ekrem	8	İşçi	Ortaokul	İşçi	Lise
Sadi	8	Akademisyen	Yüksek Lisans	Doktor	Üniversite

Görüşmeye katılan öğrenciler Denizli’de bulunan alt, orta üst düzeydeki sosyo-ekonomik ve kültürel yapıdaki ortaokullarda okumaktadır. Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumlarına bakıldığında; ebeveynlerin asgari düzeyde ortaokul mezunu oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeyleri ve meslekleri arasında çeşitlilik olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Bu çalışma yapılırken etik kurul izni alınması gerekmektedir. Bu nedenle Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu’nun 4 sayılı toplantısında alınan 23.04.2022 tarih ve 68282350/2022/G04 sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır. Ayrıca araştırmada belirli soruların cevabını bulma ve görüşme esnasında ek bilgi

ile karşılaşabilme ihtimalleri göz önüne alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, Veli İzin Belgesi, Öğrencinin Gönüllü Katılım Dilekçesi ve Üniversitenin Yayın Etiği Kurulu tarafından verilen Etik Kurul Kararı Belgesi etik sorunların ortaya çıkması durumunda görüşmelerin ses kayıtları ile transkripsiyonlarına ileride başvurmak üzere saklanmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu araştırmada belirli soruların cevabını bulma ve görüşme esnasında ek bilgi ile karşılaşabilme ihtimalleri (Yıldırım ve Şimşek, 2013) göz önüne alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğrencilere yarı-yapılandırılmış görüşmede “Çocuk Hakları denince aklınıza ne/neler gelmektedir?” sorusu sorulmuştur.

Verilerin Analiz Edilmesi

Araştırmanın verileri içerik analizi aracılığıyla çözümlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin Çocuk Hakları konusundaki deneyimlerini daha iyi göstermek ve okuyucunun öğrencilerin yaşadıklarının ayrıntılarını görmesine yardımcı olmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Analiz sürecinde öğrencilerin gerçek isimleri kullanılmamıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Bulgular kısmında öğrencilerin çocuk hakları denince akıllarına ne/neler geldiği ve öğrencilerin en önemli gördükleri çocuk haklarına ilişkin öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Öğrenci görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan Çocuk Hakları; “Vatandaşlık Düzeyinde Haklar” ve “Bilişsel Düzeyde Haklar” şeklinde ele alınmıştır. Aşağıdaki tabloda yer alan bilgiler bir öğrencinin birden çok görüş bildirmesi sonucunda oluşturulmuştur.

Tablo 3

Çocukların Gözünden Çocuk Hakları

Tema	Kategori	Kod
ÇOCUK HAKLARI	Vatandaşlık Düzeyinde Haklar	• Eşit Olma Hakkı
		• Katılım Hakkı
		• Eğitim Hakkı
	Duyuşsal Düzeyde Haklar	• Çocuk Olma Hakkı
		• Sevgi Görme Hakkı
		• Saygı Görme Hakkı
		• Mutlu Ailede Yaşama Hakkı

		<ul style="list-style-type: none">• Tatil Yapma Hakkı• Serbest Zaman Hakkı• Evcil Hayvana Sahip Olma Hakkı
--	--	--

Öğrencilerin duyuşsal düzeydeki haklarını vatandaşlık düzeyindeki haklarından daha çok dile getirdiği görülmektedir. Çocukların görüşleri çerçevesinde ilgili kategoride üretilen kodlara bakıldığında; çocuk olma, sevgi ve saygı görme, mutlu ailede yaşama, tatil yapma, serbest zamana ve evcil hayvana sahip olma hakkı öğrencilerin en çok ifade ettikleri çocuk hakları arasında yer almaktadır.

Duyuşsal Düzeydeki Haklar

Bu kategoride öğrencilerin dile getirdiği çocuk hakları arasında en çok vurgulanan haklardan biri çocuk olma hakkı olmuştur. Öğrenciler çocuk olma haklarını yeterli düzeyde kullanamadıklarını ve bu haklarını kullanmalarına ailelerinin engel olduklarını dile getirmişlerdir. Türkiye’deki mevcut eğitim sisteminde nitelikli liselere girebilmek için Liselere Giriş Sınavı’ndan (LGS) yeterli düzeyde puan almaları için ailelerin çocuklarının çocuk olma haklarını görmezden geldiklerini ve serbest zaman haklarını sınırlandırdıklarını vurgulamışlardır.

Dışarıda arkadaşlarıyla vakit geçirmek istediğini ama ailesinin buna engel olduğunu anlatan Sadi, yaşadıklarını şöyle dile getirmiştir:

“Ben 8. sınıf olduğum ve LGS’ye gireceğim için ailem benden sürekli ders çalışmamı istiyor. Beni başkalarının çocuklarıyla kıyaslıyorlar. Aileler bizi yarıştıyor. Herkes farklı. Ben Türkçe dersinde başarılıyım başka biri matematik dersinde başarılıdır. Ama ailem bunu anlamıyor. Ben daha çocuğum ve çocuk olma hakkımı kullanmak istiyorum. Çocuk demek sürekli ders çalışmak, her sınavdan başarı olmak, LGS’de çok iyi puan almak değil ki.”

Ailesinin yaptığı her yanlışa çok kızdığını ona hoşgörülle yaklaşmadığını dile getiren Gözde düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

“Benim anne ve babamın mesleği ve kazandığı para çok iyi bence. Onlar kendilerinin çok çalıştığını daha az hata yaptığını söylüyorlar. Benim yaptığım her yanlış davranışuma çok kızıyorlar ve benden büyükler gibi düşünüp büyükler gibi davranmamı istiyorlar. Benim çocuk olduğumu ve bir çocuğun hatalar yapabileceğini kabullenmiyorlar. Bana küsüp sevgilerini birkaç gün göstermiyorlar.

Tolga ailesinin kendisinden haftanın her günü ders çalışmasını istemesinin doğru olmadığını gerekçeleriyle şöyle ifade etmiştir:

“Annem ve babam üniversite okuyamamışlar. Ailem bu yüzden benim üniversite okumamı çok istiyor. İyi bir liseye gidersem iyi de bir üniversite kazanacağımı söylüyorlar. Özellikle annemin en büyük hayali benim üniversite okumam ve bir mesleğimin olması. Her gün ders çalışmam için bana baskı yapıyorlar. Ben çocuğum ve daha 13 yaşındayım. Arkadaşlarımla sokakta oyun oynamak, bisiklet binmek, futbol oynamak ve bazen de bilgisayarda oyun oynamak istiyorum. Ben çocuk olma hakkımı kullanmak istiyorum.”

Her çocuğun en önemli hakkının öncelikle çocuk olmak olduğunu söyleyen Emin, çocuk olmak kavramının içeriğini şöyle açıklamaya çalışmıştır:

“Biz de bir gün büyüyeceğiz ama şu an çocuğuz sonuçta. Ailem benden daha olgun davranmamı istiyor. Ben her zaman onların istediği gibi yapamıyorum. Çocuk olmak demek; arkadaşlarıyla gezmek, eğlenmek, onlarla bol muhabbet etmek, sinemaya ya da bowlinge gitme, bisikletle doyasıya gezmek demektir. Ailem benim ders çalışmamı ve sürekli onların gittiği yerlere gelmemi istiyor. Benim de bir hayatım var. Buna saygı duymalılar. Bana ders çalış diye baskı yapmasınlar, beni biraz özgür bıraksınlar istiyorum.”

Ailesinin kendisine daha çok sevgi göstermesini isteyen Gül, ailesinin davranışlarını eleştirmekte ve şunları anlatmıştır:

“Ben önce eve geliyorum. Annem de babam da benden sonra geliyorlar ve beni görünce hemen bugün derslerin nasıl geçti diye soruyorlar. Eğer o hafta sınavlarımız varsa her gün geldiklerinde ilk önce o gün sınavımın nasıl geçtiğini sormak oluyor. Kızım yoruldun mu? Arkadaşlarıyla günün nasıl geçti? gibi soruları sorduklarını ben hiç duymadım. Dersleri benim mutlu olmamdan daha çok önemsiyorlar sanki. Notlarım iyiye ailem bana iyi davranıyor.”

Her çocuğun evcil hayvan besleme hakkının olduğunu ama ailelerin bunu umursamadığında şikayetçi olan Özgü, ailesiyle yaşadıklarını şöyle anlatmıştır:

“Ben hayvanları çok seviyorum. En büyük hayalim bir hayvanımın olması. Bir gün sokakta oynarken yavru köpek buldum eve getirdim. Annem babam çok kızdı bana ve asla köpeği eve sokamayacağımı söylediler. Sonra arkadaşımın kedisinin yavrusu oldu bana verebileceğini söyledi. Gene annem kabul etmedi. Bir tavşan istedim. Annem de tavşanlar çok pis oluyor diye kabul etmedi. Her çocuğun istediği hayvanı besleme hakkı olmalı.”

Bir kuşunun olmasını çok istediğini ama ailesinin buna asla izin vermediğini dile getiren Hülya, üzüntüsünü şöyle anlatmıştır:

“Ben özellikle muhabbet kuşlarını çok seviyorum. Eğer biz onlarla konuşursak onlar da bizimle konuşabiliyor. Bu çok hoşuma gidiyor. Ben de evde bir kuş beslemek istiyorum ama annem tüyü etrafı çok kirletiyor. Ben yorgun geliyorum eve, bir de onun temizliğiyle

uğraşamam deyip kuş almama izin vermiyor. Benim kuş besleme hakkım var ve buna saygı duymalı. Annem benim isteklerime saygı duymuyor.

Ailesinin yoğun çalışma temposundan şikâyet eden ve ailesiyle birlikte tatil yapmanın önemine değinen, bunu bir çocuk hakkı olarak gören Sevgi, bu konu hakkında düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

“Annem ve babam hastahanedeki çalıştığı için kolay izin alamıyorlar. İzin alsalar da çok uzun olmuyor. Bazen de annem izin alıyor, babam izin alamıyor. Şimdiye kadar hep böyle oldu. Beni ve kardeşimi anneannemin yazlığına gönderiyorlar. Dedemle anneannem bize bakıyor. Ama ben ailemle tatil yapmak istiyorum.”

Ailesiyle tatil yapamadığını ve bunun sebebinin maddi yetersizliğe bağlayan Dicle, bu konudaki duygularını şöyle anlatmıştır:

“Ailemin çok parası olmadığı için biz tatile gidemiyoruz. Okullar açılınca öğretmenler tatilde ne yaptınız diye soruyor. Sınıfta çoğu arkadaşım tatile gitmiş ya da buradaki havuzlara gitmiş oluyor. Arkadaşlarım var onlarla akşamüstü sokakta oynuyoruz. Gündüzleri televizyon izliyoruz. Okullar açılınca derslerimizde kullandığımız kitapları bedava veriyorlar. Okullar kapanınca da belediyeler çocuklara bedava tatil verseler ya da tatil boyunca en az üç kerelik havuza bedava gitme kartı verseler çok mutlu olurum.”

Dicle gibi ailesinin maddi imkânı olmadığı için tatile gidemediklerini anlatan Ekrem kendince bulduğu bir çözüm önerisini şöyle anlatmıştır:

“Ailemin beni ve kardeşlerimi tatile götürecek parası yok. Biz her yaz Denizli’deyiz. Ben hiç başka şehirleri görmedim, gezmedim. Aslında belediyeler bizim gibi maddi imkânı olmayan çocukları bulup yaz boyunca başka şehirleri gezdirmek için turlar ayarlarsa ya da bizleri havuza götürseler yazları daha eğlenceli geçer. Annem beni belediyenin bedava yüzme kursuna yazdırdı ama çok başvuran olduğu için hiç bana sıra gelmedi. Belediyelerin böyle etkinliklerine katılmak isteyen her çocuğu kabul etseler daha çok çocuk mutlu olur.”

Anne ve babasının kavgalarından bunalan Nihat, bu konudaki çocuk hakkını şöyle dile getirmiştir:

“Annemle babam çok kavga ediyorlar. Abimle ben bile onları ayıramıyoruz bazen. Hep suratları asık. Abimle ben mutluyuz. Birlikte sohbet ediyoruz. Abim beni arkadaşlarıyla buluşunca yanına alıyor. Onlarla çok eğleniyorum. Keşke annemle babam da bizim gibi gülse, birbirleriyle konuşsalar. Ben mutlu ailede yaşamak isterdim. Annemle babamın her şeye kızmamasını isterdim.”

Yaşadıkları evde mutlu olmadığını, ailesinin kendisini sürekli azarladığını anlatan Oktay, bu durumu çocuk hakları açısından şöyle anlatmaya çalışmıştır:

“Babamın mesleği polis olduğu için çok yoruluyormuş. Babam çok sinirli birisi. Hemen kızıp bana bağırabiliyor. Bazen tokat da atıyor. Annem de çok mutsuz ben de. Annemle babamın yüzlerinin gülmesini, daha az kızmalarını isterdim. Çocuk hakları denince; bir çocuğun kendi evinde mutlu olması, annesinin ve babasının çocuğunu sevmesi, annesiyle babasının hep gülmesi aklıma geliyor.”

Bu kategorideki öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin çocuk haklarını, ailelerinin baskısı olmadan kendi yaşamlarını kontrol edebilmeleri, ders çalışma dışında kendilerinin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına saygı duyulmasını, ailelerinden sevgi görmek istemeleri, aile ortamında huzurun olması ve maddi imkansızlardan kaynaklanan sıkıntılarına dayandırdıkları görülmektedir.

Vatandaşlık Düzeyinde Haklar

Bu kategoride üretilen kodlara bakıldığında; öğrencilerin vatandaşlık açısından en temel ihtiyaçlarını dile getirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin dile getirdikleri eşit olma hakkı, sağlık hakkı, eğitim hakkı toplumdaki tüm kaynakların adil ve eşit olarak dağıtılması ile ilgili olduğu görülmektedir. Çocukların haklarına ilişkin algılarının biçimlenmesinde farklı ekonomik, sosyo-kültürel ortamlardaki yaşam biçimleri ve ailelerin meslekleri kadar gelir düzeylerinin de etkili olduğu görülmektedir.

Evde kendisine erkek kardeşinden farklı davranıldığını dile getiren Sevgi, bu durumu çocuk hakları üzerinden şöyle anlatmıştır:

“Babam bana ve erkek kardeşime aynı davranmıyor. Mesela sokakta oynarken benim eve geçme saatimi 6, kardeşimin ise 7 olarak karar verdi. Kardeşim erkekmiş ona bir şey olmazmış. Sokakta bir saat daha fazla oynamanın kız olmayla ilgisini anlayamadım. Kızlar da kendilerini koruyabilir. Babam bize eşit davranmalı.”

Annesinin erkek kardeşini daha çok sevdiğini söyleyen Hülya bu konudaki kırılganlığını bir çocuğun bir hayvana sahip olma hakkı üzerinden şöyle dile getirmiştir:

“Annem erkek kardeşime evimizde su kaplumbağası ve balık beslemesine izin verdi. Akvaryum bile aldı kardeşime. Onu daha çok seviyor bence. O ne istese yapıyor. Benim hayvan beslememe asla izin vermiyor. Her çocuk bir hayvanı olsun ister. Annem bize eşit davranmıyor.”

Evde kendisinin abisiyle eşit ve aynı sorumlulukları olmadığını, bu durumdan duyduğu rahatsızlığı dile getiren Hale, evde yaşadıklarını şöyle anlatmıştır:

“Annem çamaşırları hep bana astırıyor. Bulaşık makinesini de bana boşalttırıyor. Abime hiç böyle işler yaptırmıyor. Abimin odasını bile biz topluyoruz. Niye ben bu ev işlerini yaparken annem ve babam abime hiçbir iş yaptırmıyor. Abi olduğu için mi erkek olduğu için mi iş yapmıyor? Babam da evdeki işlere hiç yardım etmiyor. Ben bunu hiç eşit bulmuyorum. Abim de sofrayı kurabilir mesela ya da çöpleri atabilir, odasını toplayabilir.”

Her çocuğun ailesinin eşit ve çok miktarda parası olursa hiçbir çocuğun maddi sıkıntı yaşamayacağını anlatmaya çalışan Oktay bu konudaki düşüncelerini eşit olma ve sağlık hakkı üzerinden şöyle anlatmıştır:

“Her çocuğun annesi ve babası çalıştıkları işte çok para kazanırsa çocuklarına istediklerini alabilirler. Mesela arkadaşımın bisikleti var çok güzel ama ailemin çok parası olmadığı için benim bisikletim yok. Babam çok para kazansaydı annem bize oyuncak aldığı zaman kızmadı. Annem bize arada oyuncak alır, babam da ona çok para harcıyor diye kızar hep.”

Ailesinin kendisiyle ilgili bir karar alacağı zaman kendisine sorulması gerektiğini açıklamaya çalışan Nihat yaşadığı bir olayla bu konudaki sıkıntısını anlatmaya çalışmıştır:

“Benim bir yere gidip gitmeyeceğime, sokakta oynayıp oynamayacağıma ne zaman kitap okuyacağıma ne zaman abimle dışarı çıkabileceğime hep annemle babam karar veriyor. Ben artık 14 yaşıma geldim. Tamam hala çocuğum ama bazı kararları almayı da bana bırakmaları lazım. Ben kendi kararlarımı almak istiyorum. Ailede hep onların dediğini yaparsam bir birey olamam ki.”

Evde hiç sözünün dinlenmediğini, kendisine hiç fikrinin sorulmadığına üzülen Sadi bu durumu şöyle açıklamaya çalışmıştır:

“Ailem evin boyanmasına karar verdiler. Evin her odasının ne renk boyanacağına onlar karar verdi. Benim odamın bile hangi renk boyanmasına karar verdiler ve boyattılar. Ben de salona, mutfığa giriyorum. Benim de fikrimin sorulması gerekir renk konusunda. Özellikle benim odam söz konusu olunca ben karar vermeliyim. Ben ailemde yapılacak herhangi bir şeyde karar alınırken fikrimin sorulmasını istiyorum.”

Bir hayvan beslemeyi çok istediğini söyleyen Özgü, bu konuda annesinden izin alması gerektiğini söylemiş ve bu durumu alınan kararlarda söz hakkının olması gerektiğini demokratik aileye vurgu yaparak şöyle anlatmıştır:

“Ben anneme her gün ne yemek yapması gerektiğini ne zaman evi temizleyeceğini söylemiyorum. Arkadaşlarıyla dışarı çıkması konusunda benim iznim olmadan çıkamazsın da demiyorum. Ama annem onun izni olmadan evde bir hayvan besleyemeyeceğimi

defalarca söylüyor. İstedğim hayvanı alabilme konusunda söz hakkım olmalı. Bu konuda evde herkes toplanmalı ve herkesin fikri sorulmalı. Sadece annemin dediği olmamalı.”

Kışın okul sonrası hiçbir kursa gidemediğini, okullar tatil olunca hep evde olduklarını açıklamaya çalışan Dicle, içinde buldukları durumu eğitim hakkıyla açıklamaya çalışarak şunları söylemiştir:

“Okul zamanında hiçbir etüte gidemiyorum. Mesela arkadaşlarım etütte ödevlerini yapıp eğlenceli vakit geçiriyorlarmış, onlara yemeleri için de bir şeyler veriyorlarmış. Arkadaşlarımın gittiği etüte gitmek için aileme sorduğumda; orasının çok pahalı olduğunu, paralarının olmadığını söylediler. Sonra yazın da hep evdeyiz. Voleybol, basketbol, yüzme öğrenmek için yaz kursları oluyormuş. Ben onlara gitmek istiyorum ama paramız yokmuş.”

Maddi imkansızlıklar yüzünden istediği kursa gidemediğini anlatan Ekrem, düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

“Okuldaki beden eğitimi öğretmenim benim basketbola yeteneğim olduğunu ve mutlaka bir basketbol kursuna gitmem gerektiğini, okulun yetersiz olduğunu anlattı bana. Ben de aileme söyledim öğretmenimin dediklerini. Ailem basketbol kursu araştırdı ama kurslar çok pahalıymış. Bir de basketbol ayakkabısı almalıymışız, o da çok pahalıymış. Ailemin parası olmadığı için istediğim kursa bu yaşıma kadar hiç gidemedim.”

Öğrencilerin çocuk hakları algı ve deneyimlerine bakıldığında; kendi dünyalarının en önemli alanlarında (eğitim ve eğlence) karşılaştıkları eşitsizliklere ve bu eşitsizlikten kaynaklanan sıkıntılara değindikleri görülmektedir.

Tartışma

Öğrencilerin çocuk hakları konusundaki algı ve deneyimlerinden yola çıkılarak oluşturulan temalar altındaki kategori ve kodlarla öğrencilerin söylemlerine bakıldığında; öğrencilerin çocuk haklarını, çocuk olma, sevgi, saygı, demokrasi, haklar ve eşitlik gibi kavramlar üzerinden açıklamaya çalıştığı; kaçırılmama, çocuk yaşta çalıştırılmama ve uyuşturucu gibi zararlı maddelerden korunma ve dernek kurma gibi çocuk haklarından söz etmedikleri tespit edilmiştir.

Araştırmada belirtilen temalar altında öğrenci görüşleri ışığında ebeveynlerin çocuklarına yönelik davranışlarına bakıldığında; ebeveynlerin meslekleri ile eğitim durumuna göre çocuk haklarına yönelik davranış ve tutumlarının farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu sonucun Zöğ (2008), Yurtsever (2009) ve Taşkın (2019)'un çalışmaları ile paralellik göstermediği görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin yaşına göre ebeveynlerin çocuklarının

haklarına ilişkin davranış ve tutumlarının da değişmediği belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusu Day ve diğ. (2006)'nın çalışmasında tespit ettiği çocuğun yaşına bağlı olarak ebeveynlerin çocuk haklarına yönelik farklı tutumlar içerisinde oldukları sonucu ile örtüşmemektedir.

Araştırma, ortaokul öğrencilerinin çocuk hakları algısı ve deneyimlerine ilişkin bazı sonuçlar ortaya koymaktadır. Çocuk Hakları Sözleşmesinde yer alan maddelere bakıldığında *“Her birey on sekiz yaşına kadar çocuk olarak kabul edilir.”* maddesi ile *“Her çocuk, görüşlerini serbestçe ifade etme, kendisini ilgilendiren her konuda görüşlerinin dikkate alınmasını isteme hakkına sahiptir. Herkesin çocukları dinleme, onların fikirlerini öğrenme ve onlara saygı gösterme sorumluluğu vardır.”* maddesinin çoğu aile tarafından ihlal edildiği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin birçoğu kendi düşüncelerini ifade edememekten, ailelerinde söz haklarının olmadığından, kendi yaşamlarını kontrol edememekten ve kendilerinin de birer birey olarak ailelerinde var olamamasından şikayetçi oldukları tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusu Dinç (2015)'in araştırmasına katılan ebeveynlerin, çocukların görüşlerini ifade etme, seçim yapma, karar verme ve istediklerini yapabilme haklarına sahip olduklarından söz etmeleri bulgusuyla örtüşmemektedir.

Görüş bildiren öğrencilerden Dicle ve Ekrem farkında olmadan sosyal devlet anlayışına vurgu yapmış ve Çocuk Hakları Sözleşmesinde yer alan *“Çocukların boş zamanlarını değerlendirebilmeleri, kendilerini geliştirebilmeleri için oyun bahçeleri, çocuk kulüpleri, kütüphaneler, spor ve kültür merkezleri açılmalıdır. Her çocuğun bu tür etkinliklere katılma hakkı vardır.”* maddesine dikkat çekmeye çalışmıştır. Öğrencilerden bazıları maddi imkansızlıklar yüzünden sıkıntılar yaşadıklarını; gelir dağılımında eşitliğin olması gerektiğinden bahsetmiştir. Öğrenci görüşlerine bakıldığında; sosyal adalet kavramının çocukların hayatında ne kadar önemli olduğu gerçeği görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu Furman ve Starratt'ın (2002) sosyal adaletin toplumun sosyal ve ekonomik yapısıyla ilişkili olduğu ve Yıldırım'ın (2011) üniversite öğrencilerinin sosyal adaleti, tüm insanların eşit koşullarda yaşamını sürdürebilmesi ve toplum içinde huzurlu ve adil koşullarda yaşama şeklinde algıladıklarını belirttiği bulgusu ile uyumluluk içerisindedir.

Araştırmaya katılan öğrenciler eğitim, oyun ve eğlenme hakkı, çocuk olma, ailesiyle vakit geçirme, sevgi ve saygı hakkı, düşüncelerini açıklama ve kendini ilgilendiren kararlara katılma gibi haklarından bahsederken bir öğrenci (Hale) cinsiyete dayalı rol ve sorumluluklarda eşit olma hakkından bahsetmiştir. Ailesinde kendisi ve abisi için eşit rol ve sorumlulukların olmadığını belirtmiş ve bu durumu gerekçeleriyle eleştirmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu

Tarhan (2022)'nin çalışmasına katılan öğrencilerin, toplumdaki kadınların genelde ev içindeki rollerinin daha baskın olmasıyla öne çıktığını, erkeğin de ev içindeki işlerden sorumlu olduğu bulgusuyla örtüşmektedir. Araştırmanın bu sonucu, Türk İstatistik Kurumu (2016)'nın yayınladığı Aile Yapısı Araştırma Çalışmasının verileri ile uyumlu olduğu görülmektedir. TÜİK'in ülke çapında yaptığı araştırmaya göre temizlik, yemek pişirme, çocuk bakma gibi işler %91,3 oranında anneler tarafından yapılmaktadır.

Sonuç

Elde edilen araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; öğrencilerin çocuk hakları konusundaki bilgi, deneyim ve ihtiyaçları doğrultusunda ve yaşadıkları aile koşullarından etkilendiği; bu etkilenmenin öğrencilerin çocuk hakları algılarının farklılaşmasına neden olduğu görülmektedir. Kimi öğrenciler çocuk olma, sevgi görme, mutlu ailede yaşama, tatil yapma, hayvan besleme, eğlenme ve oyun hakkından bahsederken kimi öğrenciler demokrasinin bir sonucu olarak kendi düşüncesini ifade etme, hakkında alınacak kararlara dahil olma, saygı ve eşitlik hakkından bahsetmiştir. Öğrencilerin kendi deneyimleri doğrultusunda sahip oldukları hakların bazılarını bilmesi ve bunları kullanmasının önemli olduğunu dile getirmesi; çocuk hakları konusunda belli düzeyde bilgi ve deneyimleri olduğunu göstermektedir. Ancak öğrencilerin çocuk haklarının tamamı hakkında bilgileri olmadığı tespit edilmiştir.

Öneriler

Bu araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlara dayalı olarak çocuk hakları konusunda yapılacak araştırmalara yönelik şu öneriler getirilebilir:

- Çocuk haklarına ilişkin okullarda ebeveynlere yönelik seminerler ve eğitimler verilebilir. Böylece, çocuklar haklarını evlerinde uygulayabilir.
- Çocukların haklarına ilişkin algılarının ev ve okulda nasıl geliştiğine ilişkin araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akengin, H. (2008). A comparative study on children's perceptions of the child rights in the Turkish community of Turkey and Northern Cyprus. *Education*, 129, 224-238.
- Akgül, M. Ş. (2015). *İlkokul öğrenci velilerinin çocuk haklarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eskişehir.

- Aksoy, N. & Çoban-Sural, Ü. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının çocuğun korunma hakkına yönelik bilgileri ve eğitim ihtiyaçları. *JRES*, 5(2), 66-89.
- Ateş, A. (2015). *Yönetimsel açıdan sınıf öğretmenlerinin çocuk hakları konusundaki bilgi sahibi olmalarının etkililiği üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Banko, Ç. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutum, davranış ve görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Bayrak, H. U., Gök, H. N., Yörük, E., & Kaya, E. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların gözünde çocuk hakları. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*. 4(2), 63-73.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Coşkun, T. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım haklarına ilişkin inançları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Çarıklı, S. (2019). *Çocuk hakları eğitimi programının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin çocuk hakları tutum ve farkındalıklarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çetinkaya, N. (2015). *Öğretmen ve öğrencilerin çocuk haklarına bakışının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Day, D. M., Peterson-Badali, M., Ruck, M. D. (2006). The relationship between maternal attitudes and young people's attitudes toward children's rights. *Journal of Adolescence*, 29, 193-207.
- Dinç, B. (2015). Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk hakları eğitimi konusundaki görüşleri. *Journal of Qualitative Research in Education*, 3(1), 7-25. [Online]: <http://www.enadonline.com> doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.3c1s1m
- Doğan, Y., Torun, F. ve Akgün, İ. H. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 503-516.
- Dönmez, T. (2015). *İlkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri ile çocuk hakları yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erdoğan, B. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıkları ve çocuk haklarına yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Erdurak, B. (2019). *Yaratıcı drama temelli çocuk hakları eğitimi programının geliştirilmesi ve uygulanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Ersoy, A. F., & Dinç, B. (2008). *The perceptions of preschool pre-service teachers related to the children rights education course*. 10th International Conference on Education. Athens, Greece, 26-29 May 2008.
- Ersoy, A. F. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Çocuk Haklarına İlişkin Algıları. *İlköğretim Online*, 10(1), 20-39.

- Fazlıoğlu, Z. (2007). *Çocuk Hakları Sözleşmesinde yer alan çocuk hakları konusunda öğretmenlerin ve yöneticilerin bilinç düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Furman, G. C. & Starratt, R. J. (2002). Leadership for democratic community in schools. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 105-133.
- Gülbahar, O. (2019). *Okul yöneticileri ve velilerin çocuk hakları sözleşmesi'nin eğitim hakkı ile ilgili hükümlerinin uygulanmasına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Hançer, G. (2019). *Çocuk hakları ve çocuk istismarı konusunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Hareket, E. (2018). *Eğitim hukuku bağlamında çocuk hakları eğitimi: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kalander, B. (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programlarının çocuk hakları sözleşmesinin eğitim hedefleri maddesi açısından incelenmesi: Tarihsel bir analiz*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Karaman Kepenekçi, Y. (2000). *İnsan hakları eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaya, S, Ö. (2011). *Öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Kent Kükürtçü, S. (2011). *5-6 yas çocuklarının ailelerin ve öğretmenlerinin kullandıkları disiplin yöntemlerinin çocuk hakları ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kop Y. ve Tuncel G. (2010). Children's Rights Perceptions of Social Studies Teachers. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 6(1), 106-124.
- Kor, K. (2013). *Okulöncesi öğretmenlerinin çocuk hakları konusunda görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Koran, N. (2015). *Öğretmenlere yönelik çocuk hakları ve hak ihlalleri eğitiminin değerlendirilmesi üzerine nitel bir çalışma*. Hacettepe University of Health Sciences 1. Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi "Erken Müdahale" 11-13 Mayıs, 542-544, Ankara.
- Neslitürk, S. ve Ersoy, F. (2007). Okulöncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarının öğretimine ilişkin görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 245-257.
- Taşkın, A. (2019). *Çocuk hakları konusunda ebeveyn tutumları ile ortaokul öğrencilerinin farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi, Giresun.
- Özaktan, Ö. (2014). *İlkokul öğretmenlerinin okul bina ve bahçelerinin çocukların haklarına uygunluğuna ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Özkan, K. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları konusundaki görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Peker, R. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları ile çocuk haklarına yönelik tutumlarının değerlendirilmesi (Manisa ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Turan, S. (2011). *Masalların çocuk hakları bağlamında çözümlenmesi ("Her güne bir masal" adlı kitap üzerine bir inceleme)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara üniversitesi, Ankara.
- Tarhan, Ö. (2022). Children's understanding of the concept of social stereotypes. *Child Indicator Research* 15(3), 989–1023. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09897-y>
- Tiftikçi, M. Ş. (2018). *Sosyal bilgiler beşinci sınıf öğrencilerinin çocuk hakları farkındalığına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- TUİK (2016, Mayıs 2017). *Aile yapısı araştırması*. http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1068, 29 Mayıs 2017 adresinden alınmıştır.
- Uçuş, Ş. (2009). *Çocuk hakları sözleşmesi'nin ilköğretim programlarındaki yeri ve Sözleşme'ye yönelik okul yöneticilerinin, öğretmenlerin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Washington, F. (2010). *5 – 6 yaş grubu çocuklarına uygulanan aile katılımlı çocuk hakları eğitimi programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurtsever, M. (2009). *Ebeveyn çocuk hakları tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve anne babaların çocuk haklarına yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Zöğ, D. (2008). *Öğrencilerin çocuk haklarını algılama düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Halk Eğitimi Merkezlerinde Aktif Yaşlanma Algıları: Çanakkale İli Merkez Örneği

Özlem DEMİRBAŞ

Milli Eğitim Bakanlığı

ozlemdemirbas34@gmail.com

Prof. Dr. Hasan ARSLAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

arslan.phd@gmail.com.

Özet

Araştırmanın amacı Halk Eğitimi Merkezi çalışanları ile kursiyerlerinin aktif yaşlanma algılarının belirlenmesidir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın hedef evrenini 2018-2019 yılları arasında Çanakkale ilinin Merkez ilçesinde bulunan Halk Eğitimi Merkezi'nde 30 yaş ve üzerinde olan çalışanlar ve kursiyerler oluşturmaktadır. Örneklem 129kadın71 erkek katılımcı olmak üzere 200 kişiyi kapsamaktadır.

Araştırmada katılımcıların cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, medeni durumlarına ait bilgileri almaya yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Ayrıca Reker (2009) tarafından geliştirilen ve Hazer ve Özsungur (2017) tarafından Türkçe versiyonu yayımlanan "Başarılı Yaşlanma Ölçeği" kullanılmıştır. Çanakkale Merkez Halk Eğitimi Merkezi'nde çalışma yapabilmek için gereken resmi izin alınmıştır. Ardından katılımcılar ile görüşülerek ölçek çalışması gönüllülük esasına dayalı olarak yapılmıştır. "Başarılı Yaşlanma Ölçeği" ve bu ölçeğin alt boyutlarından alınan puanların demografik değişkenlere göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Araştırmada kişisel verileri analiz etmek amacıyla frekans, yüzde; alt problemlere ilişkin verilerin çözümlenmesinde ise aritmetik ortalama, standart sapma; değişkenlerin analizlerinde Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis analizi için IBM SPSS21 programı kullanılmıştır. Araştırma bulguları; Halk Eğitimi Merkezi'nde çalışan veya kursiyer olan 30 yaş ve üzeri bireylerin demografik özellikleri ile aktif yaşlanma algı düzeylerine ilişkin veriler olarak iki başlıktan oluşmaktadır.

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde; katılımcıların aktif yaşlanma algılarında cinsiyet, yaş ve öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılık bulunmazken, medeni durum değişkenine göre farklılık olduğu, bekar katılımcıların evli, eşinden ayrılmış veya eşini kaybetmiş katılımcılara göre daha yüksek ve olumlu aktif yaşlanma algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, katılımcıların genel değerlendirilmesine bakıldığında yüksek düzeyde aktif yaşlanma algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Aktif yaşlanma kavramı farkındalık yaratma çalışmalarının her yaş grubu için gerçekleştirilmesi önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Başarılı yaşlanma, Sağlıklı yaşlanma, Hayat boyu öğrenme, Yerinde yaşlanma.

Giriş

İçinde bulunduğumuz yüzyılda dikkat çeken en önemli nüfus bilimi olgularından birisi de nüfusumuzun her geçen gün yaşlanmasıdır. Son yıllarda dünya nüfusu daha uzun yaşarken, doğum oranları düşmekte ve yaşlı nüfus sayısı yükselmektedir. Yaşlı nüfus sayısının her geçen gün artması gelişmiş ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de dikkat çeken bir olgudur. Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) açıklamaları dikkate alındığında; 2012 yılındaki nüfusun; 65 yaş ve üzerindeki birey sayısının 5,7 milyon iken, 2023 yılında artarak 8,6 milyona 2050 yılında

19,5 milyona, 2075 yılında ise toplam nüfusun neredeyse çeyreğine yani 24,7 milyona ulaşacağı tahmin edilmektedir (TÜİK, 2019). Nüfusun yaşlanması, sağlık sistemlerinden sosyal güvenlik sistemlerine, eğitim sistemine, istihdamın sağlanmasına ve aile yaşamına kadar toplumun her sistemini etkilemektedir.

Doğumdan beklenen yaşam süresinin artmasına paralel olarak, sağlıklı ve aktif yaşamın önemi dikkat çekmeye başlamıştır. Ülkemizde doğum ile beklenen yaşam süresinin artacağı tahmin edilirken; TÜİK verilerine göre, doğumda beklenen yaşam süresi kadın ve erkek için; 2010 yılında 74,6, 2013 yılında kadınlarda 79,2 iken erkeklerde 74,7, bu oranın 2023 yılında kadınlarda 80,2 iken erkeklerde 75,8, 2050 yılında ise kadın ve erkek için 78,5 olabileceği ifade edilmektedir (WHO,2005).Uzun yaşamın niceliği kadar niteliği de ön plana çıkmıştır. Bu kapsamda ulusal ve uluslararası çalışmalar yapılması gerekliliği doğmuştur. Dünya nüfusu giderek yaşlanmaya başladığından bireylerin aktif ve sağlıklı yaşamlarına olan önem artmıştır. Bu kapsamda bireylerin hayatlarının devamında disiplinler arası bir yaklaşımın ön plana çıkması gerekliliği vurgulanmıştır.

Aktif yaşlanma konusuna ilişkin son dönemlerde ortaya atılan düşüncelerin ve yapılan faaliyetlerin benimsediği temel husus, aktif yaşlanma kavramı ve gerekli faaliyetlerin yalnızca yaşlı bireylere hitap etmesinin doğru bir yaklaşım olmadığıdır (SB, 2013). Aktif yaşlanma, zaman içinde meydana gelir ve bireyin hayatı boyunca işlevsellik gerektirir. Bu nedenle kavramı geniş çerçevede ele alarak değerlendirmeli ve her bireyin zamanla yaşlanacağını kabul edilerek hareket edilmelidir (ILO,2019).Türkiye toplam nüfusunun yaş gruplarına göre dağılımında 30 yaş ve üzeri nüfusun % 53,66 olduğu görülmektedir. Bu oran Çanakkale ilinde % 68,71 olarak karşımıza çıkmaktadır (TÜİK, 2019).Yaşlanmanın bir süreç olduğu ve yaş gruplarına göre il genelindeki dağılım göz önüne alınarak, yaşlılık kavramının yalnızca 65 yaş ve üzeri bireyleri kapsamadığı varsayılarak 30 yaş ve üzeri bireylerin aktif yaşlanma algısını belirlemenin önemli olduğu düşünülmüş ve çalışma gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Çalışmanın temel amacı, 30 yaş ve üzerinde olan halk eğitimi merkezinde çalışanların ve kursiyerlerin aktif yaşlanma ve aktif yaşlanma alt boyutlarının düzeylerinin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu ve medeni durum gibi kişisel özellikler ve aktif yaşlanma algıları yönünden incelenmesine ilişkin görüşlerini ortaya koymak ve elde edilen bulgulara dayanılarak öneriler geliştirmektir.

Alt Amaçlar

Araştırmanın alt amaçları;

1. Halk Eğitimi Merkezi çalışanları ve kursiyerlerinin aktif yaşlanma ile ilgili algıları ne düzeydedir?
2. Halk Eğitimi Merkezi'nde çalışanları ve kursiyerlerinin aktif yaşlanma ile ilgili algılarında;
 - a) cinsiyet
 - b) yaş
 - c) öğrenim durumu
 - d) medeni durum, değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Dünya Sağlık Örgütü sağlığı; kişinin bedensel, ruhsal ve sosyal anlamda tam bir iyilik halinde olması şeklinde ifade etmektedir (WHO,2002). Sağlıklı olma durumunun sürdürülebilirliğinin sağlanmasında; doğuştan beklenen yaşam süresinin artması ile birlikte yaşamın niteliğinin de artması (yaşam kalitesi) sağlanmalıdır. Sağlığın bütüncül tanımı içerisinde yaşam kalitesinin ve doğumda beklenen yaşam süresinin artırılması kavramlarını ele almak gerekir. Yaşam kalitesinin artırılması vizyonuyla açığa çıkan kavramlardan birisi de aktif yaşlanmadır. Aktif yaşlanma bireyin; yalnızca biyolojik olarak değil, beraberinde psikolojik ve sosyal yönden de tam bir iyilik halinin varlığını işaret eden bir kavramdır. Aktif yaşlanma, sosyal dışlanma ile mücadele ederken, yaşlanmakta olan bireylerin sosyal hayata katılımını desteklerken, sağlıklı ve başarılı yaşlanmayı da ön plana çıkartmaktadır(Yaşlı Atlası.2013). Aktif yaşlanamayan birey uzun dönem devam eden hastalıklara mahkum olabilmekte, bu durum yaşam kalitesini düşürerek hastalıklarla mücadele ve bağımlılık durumlarını ortaya çıkarabilmektedir.Aktif Yaşlanma; katılım, sağlık ve güvenlik alanlarında imkanların en yüksek düzeye çıkarılması ile bireylerin yaşam sürelerini arttırmayı amaç edinmiştir. Kavramsal olarak aktif yaşlanma, bireyin orta yaştan başlayarak değişebilen ya da kaybedilebilen kimliklerinin yerine yeni kimlikler kazanması gerektiğini savunan başarılı yaşlanmadan doğmuş olsa da bu kavramdan farklı olarak bireylerin yaşı ilerledikçe ruhsal, fiziksel ve mental olarak sağlığının korunması ve iyilik halinin sağlanması amacıyla oluşturulacak yaşam şekli düşüncesini ortaya koymaktır (Yaşlı Atlası,2013).Avrupa Birliği aktif yaşlanma politikasına farkındalık oluşturmak amacıyla 2012 senesini 'Aktif Yaşlanma Yılı' olarak ilan etmiş olup, bu tarihten beri Avrupa Sosyal Fonu, Avrupa İstihdam Projesi, PROGRESS, Avrupa Bilgi Toplumunda İyi Yaşlanmak Eylem Planı, Grundtvig Programı gibi programlarla süreç desteklenmektedir.

Avrupa Birliği Bakanlığı 2012 yılında yayımladığı Aktif Yaşlanma Yılı raporunda ülkemizdeki yaşlı nüfusun yeteri kadar aktif olmadığına belirlendiğini ifade etmiş, kurumlar arası koordinasyon eksikliğine dikkat çekmiştir. Aktif yaşlanma alanında sosyal politikalar üretilmeden önce sağlık ve bakım hizmetlerinde değişimler yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Toplum tabanında yaşlılığın oluşturduğu olumsuz algı ve önyargıların yok edilerek, yaşlılığın olumlu fırsatları ve yönleri konusunda bilgilendirmeler yapılmasına dikkat çekmiştir(UNECE,2012). Belirli bir yaşa gelmiş kişilere hedeflerine ulaşmaları, kendilerini gerçekleştirmeleri ve emeklilik kariyeri gibi planlamaları da içeren danışmanlıklar verilebileceği üzerinde durulmuştur. Ayrıca rapora göre genç yaşlıların yaşlı bakım hizmetlerinde de katılım sağlaması desteklenmelidir. Yaşlı bireylerin yaşam boyu eğitim hizmetlerinden faydalanması üzerinde durulması gereken önemli bir konudur.

Aktif yaşlanma hayatın tüm alanına hitap eden yeni ve kapsamlı bir plan stratejisi oluşturmaktadır. Bu stratejinin; kapsamlı, esnek, önleyici ve katılımcı bir yapı ile haklar ve sorumluluklar arasında oluşturulacak bir dengenin temsili üzerine kurulması planlanmaktadır. Aktif yaşlanma stratejilerinin temel düşüncesi; hayat boyu öğrenme, sürekli eğitim, sağlıklı yaşama teşvik, istihdam ve sosyal korumanın disiplinler arası bir olgu ekseninde desteklenmesidir. Kabul edilen bu strateji ile oluşturulacak politikalar proaktif, öngörülü, eşit fırsat sağlayıcı bir rolle sadece yaşlı nüfusu değil yaşsız bir yaklaşımla bütün yaş gruplarını kapsamalıdır. Bu bağlamda aktif yaşlanma ile ilgili yaşlanmakta olan bireylerin algılarının belirlenebilmesi önem arz etmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada Halk Eğitimi Merkezi'nde 30 yaş ve üzerinde olan çalışanlar ile kurslara katılan kursiyerlerin aktif yaşlanma ile ilgili algılarının cinsiyet, yaş, öğrenim durumu ve medeni durumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlandığından betimsel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar,2008).

Evren ve Örneklem

Araştırmada toplanan verileri 2019 yılında Çanakkale ili Merkez ilçesinde bulunan Halk Eğitimi Merkezi'nde çalışan personel (öğretmen, memur, yardımcı personel) ve kurslara katılan kursiyerler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 30 yaş üzerindeki Halk Eğitimi Merkezi'nde çalışan personel (öğretmen, memur, yardımcı personel) ve kurslara katılan kursiyerler olarak 200 kişi oluşturmaktadır. Aktif yaşlanmanın

doğumla başlayan bir süreç olduğu düşünüldüğünden 30 yaş üzerindeki bireylerle çalışma ihtiyacı doğmuştur. Soruların boş bırakıldığı tespit edilen 36 ölçek araştırmanın analiz kısmına dahil edilmemiştir. İstatistiksel analizler geriye kalan 71 erkek 129 kadın olmak üzere 200 katılımcı ile toplanan veriler ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1*Örnekleme Oluşturan Katılımcıların Demografik Özellikleri*

Değişkenler	Frekans (N)	Yüzde %
Cinsiyet		
Erkek	71	35,5
Kadın	129	64,5
Yaş		
30-44 yaş	114	57,0
44-64 yaş	82	41,0
65+	4	2,0
Öğrenim Durumu		
İlkokul	29	14,5
Ortaokul	17	8,5
Lise	47	23,5
Lisans	105	52,5
Yüksek Lisans	2	1,0
Medeni Durum		
Evli	164	82,0
Bekar	13	6,5
Dul veya Boşanmış	23	11,5

Tablo 1’de verilen frekans ve yüzdelere göre araştırmaya katılan 200 katılımcının 71’i erkek (%35,5), 129’u kadın (%64,5)’dir. Katılımcıların 114 (%57,0)’ü 30-44 yaş aralığında, 82 (%41,0)’si 45-64 yaş aralığında, 4 (%2,0)’ü 65+ yaş ve üzeri aralığında bulunmaktadır. Katılımcıların 29 (%14,5)’u ilkokul, 17 (%8,5)’si ortaokul, 47 (%23,5)’si lise, 105 (%52,5)’i üniversite, 2 (%1,0)’sinin yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların 164 (%82,0)’ü evli, 13 (%6,5)’ü bekar, 23 (11,5)’ü dul veya boşanmış olduğunu beyan etmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada katılımcıların, aktif yaşlanma ile ilgili algı düzeylerini değerlendirmek amacıyla ‘Başarılı Yaşlanma Ölçeği’ (BYÖ)’nden yararlanılarak katılımcıların görüşleri hakkında bilgilere ulaşılmıştır. Araştırmada verilerin toplanması amacıyla Reker (2009) tarafından geliştirilen ve Hazer ve Özsungur (2017) tarafından Türkçe versiyonu yayımlanan ‘Başarılı Yaşlanma Ölçeği’ gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Ayrıca katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacının hazırladığı ‘Kişisel Bilgiler Formu’ kullanılmıştır.

Başarılı Yaşlanma Ölçeği. Reker (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek Türkçe’ye Hazer ve Özsungur (2017) tarafından uyarlanırken bazı değişiklikler yapılmıştır. Cevap seçenekleri yedi seçenekli olarak değiştirilmemiş ancak ölçekteki 1, 4, 11, 14 numaralı maddeler uyum geçerliliğinde önemli düzeyde katkıda bulunmadıklarından ilgili faktörlerden çıkarılmıştır. Bu çalışmada ise yanıtlanmada katılımcılara kolaylık sağlanması açısından cevap seçenekleri beş seçenekli olarak düzenlenerek uygulanmıştır.

BYÖ; Sağlıklı Yaşam Biçimi (üç madde) ve Sorunlarla Mücadele Etme (yedi madde) olmak üzere iki alt boyut ve on sorudan oluşmaktadır. Ölçeğin puanlanması aşamasında Sağlıklı Yaşlanma Biçimi ve Sorunlarla Mücadele Etme alt boyutu soruları; 1 ‘kesinlikle katılmıyorum’, 2 ‘kısmen katılmıyorum’, 3 ‘kısmen katılıyorum’, 4 ‘çoğunlukla katılıyorum’, 5 ‘tamamen katılıyorum’ şeklinde puanlanmıştır. Katılımcılar bu ölçekten en az 1 en fazla 5 puan alabilirler. Puan arttıkça katılımcıların başarılı yaşlanma durumlarının da arttığı kabul edilmektedir.

Tablo 2

Başarılı Yaşlanma Ölçeği Alt Faktörleri ve Madde Numaraları

Başarılı Yaşlanma Ölçeği Alt Faktörleri	Maddeler
Sağlıklı Yaşam Biçimi	5, 6, 10
Sorunlarla Mücadele Etme	1, 2, 3, 4, 7, 8, 9

Başarılı yaşlanma ölçeğinin Cronbachalpha (α) iç tutarlılık kat sayısı .85 olarak bulunmuş, bu bulguya göre ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğu belirtilmiştir. Başarılı Yaşlanma Ölçeğinin mevcut araştırma için uygulanması sonrasında ise Cronbachalpha(α) iç tutarlılık kat sayıları ölçek geneli için .80, Sağlıklı Yaşam Biçimi alt boyutu için .75, Sorunlarla Mücadele Etme alt boyutu için ise; .72 olarak bulunmuş ve ölçme aracının güvenilir olduğu teyit edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Ölçeklerin uygulanması için gerekli izinler Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmış ve Çanakkale ilçe merkezinde bulunan Halk Eğitimi Merkezi'nde bizzat araştırmacı tarafından katılımcılara gerekli açıklama ve ölçeğin uygulaması detaylarıyla anlatılarak dağıtılmış ardından doldurulan ölçme araçları toplanmıştır. Ölçekte iki bölüm bulunmaktadır. Birinci bölüm 'Kişisel Bilgiler' ile ilgili 4 soru, ikinci bölüm ise 10 sorudan oluşan 'Başarılı Yaşlanma Ölçeği'nden oluşmaktadır. Veri toplama işlemi yaklaşık altı hafta sürmüştür. Ölçek 236 kişiye uygulanmıştır. Eksik ve hatalı doldurulan 36 ölçek analiz dışı bırakılmış, 200 ölçek ile istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Halk Eğitimi Merkezi çalışanları ve kursiyerlerinin aktif yaşlanma ile ilgili algılarının incelenmesi için elde edilen veriler SPSS (Statistic Program ForSocialScientes) 21 programı kullanılarak istatistiksel analizi yapılmıştır. İlk olarak Shapiro- WilkNormallik Testi ile verilerin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Verilerin normal dağılmadığı ($p=0,00$) tespit edildikten sonra analize geçilmiştir.

Araştırmanın birinci aşamasında betimsel, ikinci aşamasında ise çıkarımsalincelemeler analiz edilmiştir. Araştırmanın kişisel verilerini analiz etmek amacıyla frekans (f), yüzde (%); alt problem verilerinin analizinde ise aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (Ss) değerleri ile Mann-Whitney U ve Kruskal- Wallis testleri kullanılmıştır. Başarılı Yaşlanma Ölçeği'nin toplamı, Sağlıklı Yaşlanma alt boyutu ve Sorunlarla Mücadele Etme alt boyutuna göre;1,00-1,89 değer aralığı çok düşük, 1,90-2,69 değer aralığı düşük, 2,70-3,49 değer aralığı orta, 3,50-4,29 değer aralığı yüksek, 4,30-5,0 değer aralığı çok yüksek puan aldığını göstermektedir.

İlk olarak Başarılı Yaşlanma Ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Ardından cinsiyet sorusu ile Başarılı Yaşlanma Ölçeği ve alt boyutları arasındaki farklılıklarının analizi için Mann-Whitney U analizi kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğin ve alt boyutlarının; yaş, öğrenim durumu ve medeni durum değişkeni açısından incelenirken normal dağılım göstermeyen gruplarda üç veya daha fazla sayıda grubun

ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla parametrik olmayan test tekniklerinden Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen tüm verilerin analiz sonuçları $p < 0.05$ anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların Aktif Yaşlanma Algı Düzeyi. Araştırmaya katılan katılımcıların aktif yaşlanma algılarının, ölçeğin alt boyutlarına ve ölçek geneline göre aldıkları puanlara yer verilmiştir.

Tablo 3

Katılımcıların Görüşlerine Yönelik Başarılı Yaşlanma Ölçeği Alt Boyutları, Maddeleri ve Ölçeğin Toplamına İlişkin Ortalama Değerler, Minimum ve Maksimum Aldığı Değer Aralıkları

Değişkenler	N	min.	max.	\bar{X}	Sd.
Sağlıklı Yaşam Biçimi	200	1	5	4,16	0,77
Hasta olmamak için elimden geleni yapıyorum	200	1	5	4,14	1,001
Yaşım ilerledikçe bedenimi ve zihnimi iyi bir şekilde korumaya çalışıyorum	200	1	5	4,23	,905
Sağlıklı yaşam tarzı alışkanlıklarımı kazanmak için çabalıyorum	200	1	5	4,13	,935
Sorunlarla Mücadele Etme	200	1	5	4,20	0,58
İşler eskiden olduğu gibi gitmediğinde, aynı sonuca ulaşana kadar başka yollar denemeye devam ederim.	200	1	5	4,18	,971
Zor zamanlarda durumun üstesinden gelmek için metanetli olmaya gayret gösteririm.	200	1	5	4,31	,899
Üretken faaliyetler sayesinde yaşama aktif olarak bağlıyım.	200	1	5	4,34	,953
Mümkün olduğunca uzun süre bağımsız kalmak için çabalıyorum.	200	1	5	4,00	1,091
Düzenli sosyal ilişkiler sayesinde yaşama aktif şekilde bağlıyım.	200	1	5	4,15	,948
Benim için önemli olan hedeflere ulaşmak için her türlü çabayı gösteriyorum.	200	1	5	4,35	,860
Yoluma ne çıkarsa çıksın, baş edebilirim.	200	1	5	4,10	,919
Toplam Başarılı Yaşlanma Ölçeği	200	1	5	4,19	0,56

Tablo 3 incelendiğinde; katılımcıların görüşlerine yönelik başarılı yaşlanma düzeyleri ve başarılı yaşlanmanın alt boyutlarına ait toplam ortalama değerlerinin minimum ve maksimum aldığı değer aralıkları görülmektedir. Ölçeğin Sağlıklı Yaşam Biçimi alt boyutunu oluşturan maddeler incelendiğinde; katılımcıların yüksek düzeyde algıya sahip oldukları söylenebilir. Bu bağlamda bireylerin sağlıklı yaşamak için çaba gösterdikleri, kendilerine değer verdikleri, sağlıklı yaşam alışkanlıkları kazanmaya çalıştıkları söylenebilir.

Ölçeğin Sorunlarla Mücadele Etme alt boyutunu oluşturan maddeler incelendiğinde;madde 1,4,7. ve 9. da yüksek, 2., 3. ve 8. maddelerde aktif yaşlanma algılarının çok yüksek düzeyde olduğu ifade edilebilir. Sorunlarla Mücadele Etme alt boyutunda maddesel boyutta meydana gelen farklılığı; bireylerin zaman geçtikçe hayata tutunmak için mutlaka bir sebep buldukları, belirledikleri amaç için sınırsız çaba gösterdikleri ve amaca ulaşmak için gereken sabrı gösterdikleri için çok yüksek düzeyde aktif yaşlanma algısına sahip oldukları söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Halk Eğitimi Merkezi çalışanları ve kursiyerlerinin aktif yaşlanma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre irdelenmesi.

a) Katılımcıların Aktif Yaşlanma Algı Düzeylerinde Cinsiyete Göre Farklılık Düzeyine İlişkin Bulgular. Katılımcıların aktif yaşlanma düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından incelenmiştir.

Tablo 4

Katılımcıların Başarılı Yaşlanma Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	Z	p
Sağlıklı Yaşam Biçimi	Erkek	71	97,08	6893,00	4337,000	- ,629	,529**
	Kadın	129	102,38	13207,00			
Sorunlarla Mücadele Etme	Erkek	71	103,00	7313,00	4402,000	- ,455	,649**
	Kadın	129	99,12	12787,00			
Toplam BYÖ	Erkek	71	100,11	7107,50	4551,500	- ,072	,943**
	Kadın	129	100,72	12992,50			

* $p < 0,05$

Tablo 4’te aktif yaşlanmanın sağlıklı yaşam boyutu ve sorunlarla mücadele alt boyutları ile ölçeğin genelindeki katılımcı algılarında cinsiyete dayalı anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>,05$). Buna göre, araştırmaya katılan 30 yaş üstü kadın ve erkek bireylerin aktif yaşlanma algılarında anlamlı bir farklılık olmadığı benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

b) Katılımcıların Aktif Yaşlanma Algı Düzeylerinde Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular. Katılımcıların aktif yaşlanma düzeyleri yaş değişkeni açısından incelenmiştir.

Tablo 5

Katılımcıların Başarılı Yaşlanma Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Yaş	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Sağlıklı Yaşam Biçimi	1)30-44 yaş	114	99,81	2	,228	,892	yok
	2)45-64 yaş	82	100,83	2			
	3)65+yaş ve üzeri	4	113,50	2			
Sorunlarla Mücadele Etme	1)30-44 yaş	114	92,79	2	5,812	,055	yok
	2)45-64 yaş	82	109,31	2			
	3)65+yaş ve üzeri	4	139,75	2			
Toplam BYÖ Ortalaması	1)30-44 yaş	114	94,77	2	3,552	,169	yok
	2)45-64 yaş	82	106,76	2			
	3)65+yaş ve üzeri	4	135,50	2			

* $p<0,05$

Tablo 5’e göre; katılımcıların başarılı yaşlanma algılarında, sağlıklı yaşam biçimi [$\chi^2 (2)=,228$, $p>,05$] ve sorunlarla mücadele etme [$\chi^2 (2)=5,812$, $p>,05$] alt boyutları ile başarılı yaşlanma ölçeğinin genel ortalamasında [$\chi^2 (2)=3,552$, $p>,05$] yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu durum, farklı yaş gruplarındaki katılımcıların başarılı yaşlanmanın alt boyutları ve ölçeğin geneli için benzer algılara sahip oldukları şeklinde açıklanabilir.

c) **Katılımcıların Aktif Yaşlanma Algı Düzeylerinde Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular.** Katılımcıların aktif yaşlanma düzeyleri öğrenim durumları değişkeni açısından incelenmiştir.

Tablo 6

Katılımcıların Başarılı Yaşlanma Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Öğrenim durumu Sd.	N	Sıra Ort.	χ^2	p	Anamlı Fark
Sağlıklı Yaşam Biçimi	1)İlkokul	29	94,64	8,295	,081**	yok
	2)Ortaokul	17	135,18			
			4			
			4			
			4			
	3)Lise	47	105,47	4		
	4)Üniversite		95,63	4		
	5)Y.Lisans	105	82,25	4		
		2				
Sorunlarla Mücadele Etme	1)İlkokul	29	85,28	5,523	,238**	yok
	2)Ortaokul	17	126,18			
	3)Lise	47	102,98			
	4)Üniversite		99,40			
	5)Y.Lisans	105	102,50			
		2				
			4			
			4			
			4			
Toplam BYÖ Ortalaması	1)İlkokul	29	86,22	7,300	,121**	yok
	2)Ortaokul	17	131,94			
	3)Lise	47	104,49			
	4)Üniversite		97,60			
	5)Y.Lisans	105	99,00			
		2				
			4			
			4			
			4			

*p<0.05

Tablo 6'ya göre ; katılımcılarınsağlıklı yaşam biçimi [χ^2 (4)= 8,295, p> ,05], sorunlarla mücadele etme [χ^2 (4)= 5,523, p> ,05] boyutlarında ve başarılı yaşlanma genel ortalamasında

$[x^2(4) = 7,300, p > ,05]$ öğrenme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu durum farklı öğrenim durumuna sahip katılımcıların başarılı yaşlanma alt boyutları ve ölçeğin genel ortalaması için benzer algılara sahip oldukları şeklinde açıklanabilir.

d) Katılımcıların Aktif Yaşlanma Algı Düzeylerinde Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular. Katılımcıların aktif yaşlanma düzeyleri medeni durum değişkeni açısından incelenmiştir.

Tablo 7

Katılımcıların Başarılı Yaşlanma Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Medeni Durum Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Medeni durum Sd.	N	Sıra Ort.	x^2 Fark	p	Anlamlı		
Sağlıklı Yaşam Biçimi	1)Evli	164	94,37	2	10,742	,005*	1<2	
	2)Bekar	13	133,69	2			1<3	
	3)Dul veya boşanmış	23	125,46	2				
Sorunlarla Mücadele Etme	1)Evli	164	95,16	2	8,092	,017*	1<2	
	2)Bekar		131,65	2				
	3)Dul veya Boşanmış		13	120,93			2	
			23					
Toplam BYÖ Ortalaması	1)Evli	164	94,01	2	11,903	,003*	1<2	
	2)Bekar		138,23	2			1<3	
	3)Dul veya Boşanmış		13	125,43			2	
			23					

*p<0,05

Tablo 7'ye göre; katılımcıların görüşlerinde, başarılı yaşlanmanın sağlıklı yaşam biçimi [$x^2(2) = 10,742, p < ,05$], ve sorunlarla mücadele etme [$x^2(2) = 8,092, p < ,05$] alt boyutları ile başarılı yaşlanma genel ortalaması [$x^2(2) = 11,903, p < ,05$] puanlarında medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır. Bu durumda, medeni durum değişkenine göre katılımcıların başarılı yaşlanma alt boyutları ve genel ortalaması için farklı algılara sahip oldukları şeklinde açıklanabilir. Farkın kaynağını anlamak için yapılan ikili gruplarda ayrı ayrı

yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, aktif yaşlanmanın hem sağlıklı yaşlanma biçimi boyutunda hem de ölçeğin genelinde bekar katılımcıların daha olumlu algılara sahip oldukları görülmektedir. Bu durumda, bekar katılımcıların; hayata bakışlarının ve aktif yaşlanma konusundaki farkındalığının evli ya da dul veya boşanmış katılımcılara göre daha yüksek düzeyde olumlu olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde; tartışma, araştırmanın bulgularına yönelik sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Tartışma

Yaşlanma kavramında “yaş almak “ olarak bakmak gerektiği ve yaşlanma sürecinin aslında 65 yaş ve üzerinden başlamadığını ifade edebilmek ve toplumu oluşturan tüm yaş gruplarında farkındalık yaratabilmek adına yapılan araştırma 30 yaş ve üzeri bireyi kapsamaktadır. Özellikle de toplumu oluşturan bireylerin gözünden aktif yaşlanmayı görmek hedeflenmiş olup, çeşitli ülkelerde yapılan çalışmalarda da düşüncemizi destekler niteliktedir. İngiltere’de 2007 yılında gelecek için konutlar, yaşam boyu konutlar, yeşil kağıt evler, daha sürdürülebilir düşüncesiyle geliştirilen projede; İngiliz hükümeti bu proje ile yeni konutların her yaştan birey için erişilebilir ve uyarlanabilir olması adına gerekli standartları belirlemiştir. Bu konuda hükümet bütün nesillerin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla park, sağlık merkezleri, mahallelerin planlanması ve dükkân gibi çevresel düzenleme hizmetlerini sağlamaktadır (UNECE,2010). Türkiye Sağlıklı Yaşlanma Eylem Planı’nda da; bireyin çocukluk ve yetişkin dönemlerinde yaşadığı yaşam stili ve alışkanlıklarının ileriki yaşların sağlık düzeyini belirleyen spesifik belirteçlerden olduğu vurgulanmaktadır. Sağlık dolu yaşlanmanın bireyin hayata gelmesiyle başlayan uzun bir yol olduğu ve sağlıklı yaşlanma çalışmalarının da bu hedeflere yönelik olması gerektiğine dikkat çekilmektedir. UNFPA Doğu ve Orta Asya Bölge Direktörü Alanna Armigate Birinci Yaşlılık Şurası ‘nda yaşlanmanın doğumla başlayan bir süreç olduğunu ve yaşlanma ile ilgili yapılan her çalışmanın yaşam sürecine olan yaklaşımımızı ortaya koyduğunu, gençlerin sağlık ve refahına odaklanmanın gerekliliğini vurgulamıştır.

Yaptığımız araştırmada; katılımcıların aktif yaşlanma algılarında cinsiyet, yaş ve öğrenim durumuna ilişkin farklılık ortaya çıkmamış olması; Sağlık Bakanlığının aktif yaşlanma kapsamında toplumu oluşturan tüm yaş gruplarındaki bireylere yönelik bilgi, eğitim ve yardım programları aracılığıyla bireyin aktif yaşlanma sürecine katkı sağlayan ve sağlıklı bir yaşam tarzı için öz sorumluluğunun artırılması ile sağlığın kazanılması amacıyla örtüşmektedir (SB,2013).

Ölçeğin alt boyutlarından olan Sağlıklı Yaşam Biçimi ile ilgili katılımcı algılarının yüksek düzeyde çıkmasının, değişen demografik yapıyla uyumlu olduğu ve sağlıklı yaşlanma süreçlerine olumlu destek sağladığı düşünülmektedir.

Halk eğitimi merkezleri aracılığı ile hayat boyu öğrenme bakış açısı ile bireylere egzersiz yapma, sporsal aktivitelere katılım sağlama, yeterli ve dengeli beslenme alışkanlığının küçük yaşlardan itibaren çocukluk dönemlerinden başlanarak verilmesi ve yaşamın bir parçası haline getirilmesi sağlanmalıdır. Bu nedenle yüksek düzeyde olumlu algıya sahip olan nesil yaşlılık sürecini de bağımsız bir biçimde idame ettirebilme gücüne sahip olabilir. Son olarak; Aktif ve sağlıklı yaşlanma herkes için ulaşılabilir ve uygulanabilir olmalıdır. Birey birden fazla bileşendir. Her birey biriciktir, tektir. Bireyin sağlıklı olması bireysel ve toplumsal açıdan önemli olduğuna göre, temel niyetin öncelikle bireyden başlamak olduğu düşüncesinde olmak gerekmektedir. Hayatın uzun bir yol olduğu düşünülerek, ilk nefesten son nefese kadar bireylerin hayat standartlarını yükseltmek kanun koyucuların temel hedefi olmalıdır. Çalışmamızda da anlamlı fark bulduğumuz medeni durum değişkenine bakıldığında bekar bireylerin yaşama bakış, hayata katılma durumlarında daha aktif ve olumlu algıları sürdürebilmeleri önem taşımaktadır. Bu bağlamda multidisipliner yaklaşımlar söz konusudur. Aktif Yaşlanma adı altında gerçekleştirilen politikalar yalnızca yaşlı bireyleri kapsamamalı yaşlanmakta olan bireyleri de kapsar nitelikte olmalıdır.

Sonuç

- Ölçeğin Sağlıklı Yaşam Biçimi alt boyutunda katılımcıların yüksek düzeyde algıya sahip oldukları söylenebilir. Bu bağlamda bireylerin sağlıklı yaşamak için çaba gösterdikleri, sağlıklı yaşam alışkanlıkları kazanmaya çalıştıkları söylenebilir. Ölçeğin Sorunlarla Mücadele Etme alt boyutlarında genel olarak katılımcıların yüksek ve çok yüksek düzeyde algılara sahip oldukları ifade edilebilir.
- Aktif yaşlanmanın sağlıklı yaşam boyutu ve sorunlarla mücadele etme alt boyutları ve ölçeğin genelindeki katılımcı algılarında cinsiyete dayalı anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Bu bağlamda kadınların da erkekler kadar çalışma hayatına aktif olarak katılımı, sosyalleşmeleri, aile yaşamında kadının ve erkeğin ortak sorumlulukları göz önüne alındığında benzer algılara sahip olmalarının doğal olduğu söylenebilir.
- Katılımcıların aktif yaşlanma algılarına göre; sağlıklı yaşam biçimi ve sorunlarla mücadele etme alt boyutları ve başarılı yaşlanma ölçeği toplamında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu bağlamda; bireylerin yaşlanmayı 30'lu 40'lı

hatta 50’li yaşlarda düşünmedikleri, bu yaşlarda daha çok sağlıklı, üretken, sosyal ve aktif yaşamayı düşündükleri söylenebilir.

- Katılımcıların sağlıklı yaşam biçimi ve sorunlarla mücadele etme alt boyutları ile başarılı yaşlanma ölçeği ortalamasının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Öğrenim durumu hangi düzeyde olursa olsun bireyler; sağlıklı yaşama, hayata aktif katılım, üretken olma, sağlıklı beslenme, fiziksel aktivite ve egzersiz gibi alanlarda kendini yetiştirmekte, ilerleyen yaşlarda meydana gelebilecek hastalıklar hakkında bilgi sahibi olduklarından aktif yaşlanmaya ilişkin görüşleri benzerlik göstermektedir.
- Katılımcıların aktif yaşlanma algılarına göre sağlıklı yaşam biçimi ve sorunlarla mücadele etme alt boyutları ile başarılı yaşlanma ölçeği toplamında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durumda medeni durum değişkenine göre katılımcıların başarılı yaşlanma alt boyutları ve genel ortalaması için farklı algılara sahip oldukları şeklinde açıklanabilir. Farkın kaynağını anlamak için yapılan farklılık testi sonuçlarına göre, aktif yaşlanmanın hem sağlıklı yaşlanma biçimi boyutunda hem de ölçeğin genelinde bekar katılımcıların daha olumlu algılara sahip oldukları görülmüştür. Bu durumda, bekar katılımcıların; hayata bakışlarının ve aktif yaşlanma konusundaki farkındalığının evli ya da eşini kaybetmiş veya eşinden ayrılmış katılımcılara göre daha yüksek olumlu düzeyde olduğu söylenebilir. Ancak araştırma esnasında eşini kaybetmiş veya eşinden ayrılmış olup ta ankete katılımını bekar olarak işaretleyen katılımcıların olduğu bilinmektedir. Her durumda üç kategoride aktif yaşlanma algısının yüksek olduğu söylenebilir. Özellikle eşin, kaybetmiş veya eşinden ayrılmış kadınların çalışma hayatına katılımı, sosyalleşme, hobi veya meslek kazanımı ile ilgili kurslara katılımının daha fazla olduğu göz önüne alındığında aktif yaşlanma algılarının olumlu olmasının olağan olduğu söylenebilir.

Öneriler

Halk Eğitimi Merkezi çalışanları ve kursiyerlerinin aktif yaşlanma ile ilgili algılarının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmanın bulgular, tartışma ve sonuç bölümlerinden yararlanılarak araştırmacılara ve uygulayıcılara bazı önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler;

- Bu araştırma Çanakkale İli Merkez İlçede bulunan Halk Eğitimi Merkezi’nde 30 yaş ve üzerindeki çalışanlar ve kursiyerlerine yönelik olarak 200 kişiden veri toplayarak elde edilmiştir. Elde edilen bulgular genellemede araştırmayı sınırlandırabilir. Gelecek

çalışmalar farklı iller ya da ilçelerde, genellenebilirlik düzeyini arttırmak adına da örneklem sayısı artırılarak yapılabilir.

- Aktif yaşlanma ile ilgili bireylerin deneyimlerini derinlemesine anlamaya yönelik nitel bir araştırma yapılabilir.
- Aktif yaşlanmanın bir süreç olduğu ve toplumda farkındalık yaratmak gerekliliği düşünüldüğünde, okul tabanlı algı düzeylerinin belirlenmesinde yönetici, öğretmen, öğrenci gruplarına yönelik çalışma yapılabilir.
- Aktif yaşlanma ile ilgili oluşturulan stratejilerin uygulanabilirliğinin ve etkililiğinin nasıl ve ne düzeyde olduğunun belirlenmesine ilişkin çalışmalar yapılabilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından pilot okullar belirlenerek aktif yaşlanmanın bir süreç olduğu konusunda farkındalık yaratacak stratejiler geliştirilerek, bu stratejilerin etkililiği araştırılarak kalıcı çözümler üretilebilir.
- Halk Eğitimi Merkezlerinde verilen kurslar ve yapılacak etkinlikler ihtiyaç analizi yapılarak belirlenebilir. Açılacak kursların bölgesel kalkınma, gelişimi destekler nitelikte olması tercih edilebilir.
- Yaşlanmakta olan ülkemizin sağlıklı yaşlanmasına destek sağlayıcı eğitimlerin ve faaliyetlerin uygulanabilmesi adına Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği içinde olunarak ders modülleri oluşturulabilir.

Uygulayıcılara ve Politika Oluşturuculara Yönelik Öneriler

- Aktif yaşlanma ile ilgili farkındalığın oluşturulması ve sağlıklı yaşlanma düzeyinin artırılması amacıyla sosyal alanlarda kullanılmak üzere profesyonel destekler verilebilir.
- Okul yöneticileri ve öğretmenlere aktif yaşlanma ile ilgili akademik eğitim ve hizmet içi eğitimler verilerek farkındalık sağlanabilir.
- Ülkemizde bulaşıcı olmayan hastalıklardan meydana gelen (kalp-damar hastalıkları, diyabet, solunum sistemi hastalıkları)ölümlerin azaltılması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurumu arasında yapılacak anlaşma ile üniversitelerde görevli eğitimciler tarafından, okullarda her eğitim kademesinde eğitimler verilerek, sağlıklı ve aktif yaşlanma konusuna dikkat çekilebilir.
- Bireysel ve sosyal anlamda farkındalık yaratabilmek adına, yaşlanmaya ilişkin bilgilendirme çalışmalarının sosyal medya ve televizyon gibi iletişim araçları ile ayrıca kurslar, seminerler ve kampanyalar düzenlenerek gerçekleştirilmesi yararlı olabilir.

Kaynakça

- Çanakkale Yaşlı Atlası, (2013). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü, Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı.
- Hazer, O., Özsungur, F. (2017). Başarılı Yaşlanma Ölçeği Türkçe Versiyonu. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 4,184-206.
- ILO. (2013) *Gender dimensions of national employment policies: A 24 country study*.
<http://www.ilo.org/public/turkish/region/eurpro/ankara/areas/woman/brosurler/bro04.pdf>
adresinden 10 Mart 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Reker, G. T. (2007). A Brief Manual of the Successful Aging Scale (SAS).
- Sağlık Bakanlığı. (2019). *Türkiye Aktif ve Sağlıklı Yaşlanma Araştırması*. Sağlık Geliştirilmesi Genel Müdürlüğü, Ankara.
- TÜİK, *Türkiye İstatistikleri (2019)* <https://.tuik.gov.tr/bolgeselistatistik/tabloOlustur.do> adresinden 03 Mart 2019 tarihinde erişilmiştir.
- United Nations Economic Commission for Europe (2012). *Health promotion and disease prevention*. UNECE Policy Brief on Ageing.(6), 6.
- WHO, (2002). *Active ageing a policy framework, what is active ageing?* http://www.who.int/ageing/active_ageing/en/ adresinden 28.02.2019 tarihinde ulaşılmıştır.
- WHO, (2005). Preventing chronic diseases: a vital investment: who global report.2005. Geneva, World Health Organization

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerine İlişkin Türkiye'de Yapılmış Tezlerin İncelenmesi

Özlem YAĞCIOĞLU

Ege Üniversitesi- Özel Eğitim Yüksek Lisans Öğrencisi

ozlemyagcioglu98@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Esra KANLI

Ege Üniversitesi

esra.kanli.denizci@ege.edu.tr

Özet

Özel öğrenme güçlüğü okuma yazma veya matematik öğrenimi sürecinde yaşanan güçlükler ifade etmektedir. Özel öğrenme güçlüğü nöro-gelişimsel bir bozukluk olduğu için özel öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin normal ve normal üstü zekâ düzeyinde olduğu kabul edilmektedir. Özel öğrenme güçlüğüne görülme sıklığı uluslararası alanda %5 ile %15 arasında değişmektedir. Türkiye’de ise özel öğrenme güçlüğüne görülme sıklığı %6 olarak belirtilmektedir. Alanda (ulusal) yapılan derleme çalışmaları incelendiğinde özel öğrenme güçlüğü alanında uygulamaya dönük olarak yapılan çalışmalarda sınırlılık olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın amacı 2002 ve 2022 yılları arasında özel öğrenme güçlüğü alanında Türkiye’de yapılan bitirme tezlerini betimsel olarak incelemektir. Bu amaca yönelik olarak bulgulara ulaşmak için nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bulguların analiz edilmesinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada ulusal tez merkezinde bulunan tezler “öğrenme güçlüğü”, “disleksi” ve “okuma güçlüğü” kavramları ile taranarak 228 bitirme tezine ulaşılmıştır. Ulaşılan tezler; a) çalışma grubunu 1-8. sınıf da öğrenim gören, 7- 15 yaş arasındaki öğrencilerin oluşturması, (b) çalışma grubunu oluşturan bireylerin özel öğrenme güçlüğü tanısı almış / risk grubunda olan öğrencilerin olması veya okuma güçlüğü yaşaması, (c) çalışmaların 2002-2022 yılları arasında yayınlanmış olması ölçütleri göz önüne alınarak ölçütlere uygun olan 12 doktora ve 41 yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 53 bitirme tezi araştırmaya dahil edilmiştir. Yapılan betimsel analizler sonucunda; çalışmaların 2016 yılından itibaren artış kazandığı, tezlerin çalışma grubunu sıklıkla 2 ve 3. sınıfların oluşturduğu, tezlerde sıklıkla nicel araştırma yöntemleri kullanıldığı ve tezlerin sıklıkla betimsel çalışmalar olduğu uygulamaya dönük çalışmalarda sınırlılıklar olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma güçlüğü, Disleksi, Okuma, Betimsel analiz.

Abstract

Special learning disability refers to difficulties experienced in the process of reading, writing and learning mathematics. Since special learning disability is a neurodevelopmental disorder, individuals with special learning disabilities are considered to have normal and above-normal intelligence levels. The incidence of special learning disabilities varies between 5% and 15% in the international literature. In Turkey, the incidence of special learning disability is stated as 6%. The examination of review studies (national) showed that there exist limitations in the area of special learning disabilities regarding intervention studies.

The aim of this study is to descriptively examine the masters and doctorate level dissertations prepared in Turkey in the area of special learning disability between 2002 and 2022. For this purpose, document analysis method, one of the qualitative research methods, was implemented. Descriptive analysis method was performed in the analysis of the findings. In the study, the dissertations in the national thesis center were scanned with the keywords "learning difficulty", "dyslexia" and "reading difficulty" and 228 dissertations were reached.

Three inclusion criteria were used in the current study; (a) Study group of the dissertation should be learners from grade 1st to 8th or age between 7-15 (b) Individuals in the study group have special learning difficulties / are in the risk group or have reading difficulties (c) The dissertations should be published between 2002-2022. The execution of the inclusion criteria resulted in 12 doctorates and 41 masters level dissertations overall 53 dissertations were included in the research.

The findings of the descriptive analysis showed that, studies have increased since 2016, the study group of dissertations are often composed of 2nd and 3rd grade students, quantitative research methods are frequently implemented and the dissertations are mostly descriptive and there exists limitations in intervention studies.

Keywords: *Reading difficulty, Dyslexia, Reading, Descriptive analysis*

Giriş

Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) ilkökul yıllarında ortaya çıkan dilde, okumada, konuşma ve sosyal kabulde güçlükler sebepleri olan, heterojen ve nörogelişimsel bir bozukluktur. ÖÖG tanısı olan bireyler, ortalama, ortalamaya yakın ya da ortalama üstü zekaya sahiptirler. ÖÖG tanılı bireyler bilgi edinme, edinilen bilgileri işleme, hatırlama ve edinilen bilgiler arasında bağlantı kurmakta güçlük yaşamaktadırlar. Bilgi edinme, işleme ve bağlantı kurmada yaşadıkları bu problemler akademik anlamda isteksiz ve düşük motivasyona sahip olmalarına neden olabilir (APA, 2013; Kavaleve Nye, 2009; Kirk, 2009; İlker ve Melekoğlu, 2017; Temur ve Korkmaz 2021; Zaremba, 1971).

ÖÖG tarama ve tanılanmasında yurt dışında müdahaleye tepki modeli kullanılmaktadır ancak Türkiye de henüz bu model kullanılmamakta, tanılama sürecinde tıbbi ve eğitsel tanı konmaktadır. Tıbbi tanımlar Çocuklar için Özel Gereksinim Değerlendirmesi (ÇÖZGER) raporu ile belirlenmektedir. ÇÖZGER kurulunda çocuk sağlığı ve hastalıkları uzmanı, göz hastalıkları uzmanı, kulak burun boğaz hastalıkları uzmanı, çocuk cerrahisi uzmanı, çocuk nörolojisi uzmanı, çocuk ve ergen ruh sağlığı ve hastalıkları uzmanı, fiziksel tıp ve rehabilitasyon uzmanı, ortopedi ve travmatoloji uzmanı bulunmaktadır. Eğitsel tanımlar ise WISC-R Zekâ Testi ve Bender Gestalt Görsel Motor Algılama Testi ile Rehberlik Araştırma Merkezlerinde yapılmaktadır (Görgün; 2021; Millî Eğitim Bakanlığı, 2022). Uluslararası alanda ÖÖG 1800'lü yıllara kadar dayanmaktadır. ÖÖG kavramını ilk kez kullanan isim ise Samuel Alexander Kirk olmuş ve ÖÖG DSM-4'te tanımlanmıştır (APA,2010; Fırat, 2017). Türkiye'de ÖÖG olan çocuklar ilk kez 1975 yılında yayımlanmış olan resmi gazetede özel eğitime muhtaç çocuklar hakkında ki yönetmelikte yer almıştır (Görgün ve Melekoğlu, 2019).

ÖÖG' de yaygınlık oranına ilişkin veriler incelendiğinde, DSM 5'e göre farklı dil ve kültüre sahip, okul çağındaki çocukların %5 ile %15 oranında ÖÖG tanısı aldığı tespit edilmiştir (APA, 2013). Yang, vd tarafından 2022 yılında yapılan çalışmada ÖÖG tanısı alan bireylerin toplum içerisinde görülme yaygınlığının %5 ile % 17,5 arasında olduğu belirtilmiştir. Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan rapora göre 2022 yılında ÖÖG tanısı olarak kaynaştırma/bütünleştirme eğitimlerine katılan öğrencilerin oranı %6 olarak belirlenmiştir. Öğrenme güçlüğü adı altında, okuma bozukluğu (disleksi), matematik öğrenme

bozukluğu (diskalkuli), yazılı anlatım bozukluğu (disigrafi) ve başka türlü adlandırılmayan öğrenme bozukluğu olmak üzere alt başlıklara ayrılmaktadır (Tuğ, 2011). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2022 yılında hazırlanan öğrenme güçlüğü aile kitapçığında ise ÖGG'nin disleksi, diskalkuli ve disgrafi olmak üzere üç akademik alanda kendini gösterdiğini ifade edilmiştir.

ÖÖG' de okuma becerileri konusunda ulusal ve uluslararası alanda yapılan çalışmalar mevcuttur (bkz. Adebisi, vd., 2015; Huesman ve Frisbie, 2000; Ramussen ve İnce 2017; Görgün ve Melekoğlu 2019; Ergül, 2012). Alturki, 2017 yılında Amerika'da bir ÖÖG tanılı bireylerle hikâye haritalama stratejisi üzerine çalışmış ve öğrencilerde çalışma sonrasında olumlu yönde ilerlediğini belirlemiştir. Yine uluslararası alanda yapılan bir çalışma da ise okuma becerilerinde güçlük yaşayan bireyler için zenginleştirilmiş okuma programı hazırlanmış ve bu programın çalışma grubu üzerine etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akyol, vd., 2014). Okuma becerilerine ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde etkili yöntem müdahale stratejilerinin geliştirilmesinde sınırlılıklar olduğu bu alanda daha fazla çalışma yapılmasının gerekliliği belirtilmektedir. (Pürsün ve Sarı, 2019; Yıldız ve Melekoğlu, 2020).

Disleksi-Okuma Becerilerinde Güçlük Nedir?

Disleksi ÖÖG alanında en sık sorun yaşanan alanlardan birisidir. Disleksi farklı yaş gruplarında sağlıklı bireylerde görülen ve yaşam boyu süren bir bozukluktur. Okuma bozukluğu olarak adlandırılan disleksi fonoloji işlemlerinde zorlukları içermektedir (Caroll ve Snowling, 2004; Chan., vd., 2012). Okuma becerilerinde güçlük yaşayan bireyler bir metnin hatalardan arınık olarak doğru okuma, okuma hızında metni prozodiye uygun olarak akıcı okuma ve okunan metinle bir etkileşime girerek metni anlamlandırma da yani okuduğunu anlamada yaşanan güçlüklerdir DSM-5'e göre disleksi kelimelerin doğru okunması, okuma hızı ya da akıcılığı ve okuduğunu anlamada yaşanan güçlük olarak tanımlanabilir. (APA, 2013; Fırat, 2019; Kalka ve Lockiewicz, 2018; Proulx ve Elmasry, 2015).

Disleksi tanısı olan bireylerin zekalarında bir problem olmamakta ancak okuma sürecinden yaşadıkları zorluklar akademik anlamda zayıflık ve motivasyon düşüklüğüne sebep olabilmektedir. Akademik alanda yaşanan bu zayıflık harfleri karıştırma dili işleme ve okumada yaşadıkları güçlüklerden kaynaklanmaktadır okumada yaşadıkları bu güçlükler aynı zamanda bireylerin sosyal uyumlarını zorlaştırmaktadır (Çayır ve Balcı, 2017; Snowling, vd., 2020). Yapılan araştırmalar ÖÖG tanılı bireylerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama hızlarının normal

gelişim gösteren bireylere göre daha düşük olduğunu ortaya koymuştur (Arabacı,2017; Dada ve Ergül, 2020; Kumaş vd., 2019).

Okuma gücü bireyleri yaşamları boyunca etkilemektedir ancak okuma; ses bilgisel farkındalık, ses harf ilişkisi, kelime bilgisi, akıcılık ve okuduğunu anlama becerileri olmak üzere beş bileşeni içinde barındırır öğrencinin hangi bileşen ya da bileşenler de sorun yaşadığı tespit edilerek bu alana yönelik müdahale yöntem ve stratejileri geliştirilmelidir (Açıkgöz, 2021; Yıldız ve Melekoğlu, 2020; Yılmaz, 2021). Okuma becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili uygulanan farklı müdahale yöntem ve stratejileri vardır (Akın 2020; Akyol ve Kodan, 2016; Blumve Koskinen, 1991; Çayır ve Balcı, 2017; Hasbrouck, vd., 1999; Saraç, 2014) ancak ulusal alanda bu müdahale yöntem ve stratejilerinin geliştirilmesi kullanılması ve uygulanmasında belirli sınırlılıklar olduğu tespit edilmiştir (Aslan, 2015; Özkardeş, 2013; Yıldız ve Melekoğlu, 2020).

Bu çalışmanın amacı 2002- 2022 yılları arasında ulusal tez merkezinde ÖÖG tanısı olan ya da risk grubunda olan öğrencilerin, okuma becerilerine yönelik yapılan çalışmaların artış kazandığı yıllar, etkili yöntem müdahale yöntemlerin varlığı , tezlerin bitirme dereceleri ve çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemleri açısından betimsel olarak incelemektir. ÖÖG alanında tezlerin ve çalışmaların betimsel olarak incelendiği çalışmalar mevcut olmakla birlikte (bkz. İlker ve Melekoğlu, 2017; Karaer ve Melekoğlu, 2020; Özkardeş, 2013; Yavuzaslan ve Düzkanar, 2019; Yıldız ve Melekoğlu, 2020). 2002- 2022 yılları arasında okuma becerileri üzerine yapılmış olan tezleri inceleyen bir çalışmaya rastlanamamıştır.

Çalışmanın amacına yönelik olarak şu sorulara cevap aranmıştır;

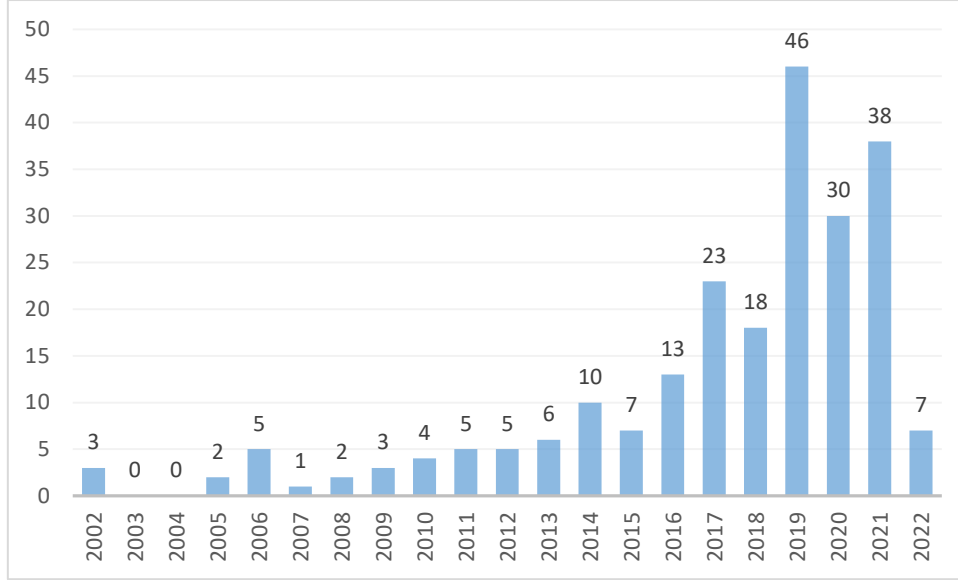
- 1.ÖÖG tanısı olan öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin yapılan tez çalışmaları hangi yıllar arasında artış kazanmıştır?
2. ÖÖG tanısı olan öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin yapılan çalışmalarda etkili yöntem veya müdahale yöntemleri var mıdır?
3. ÖÖG tanısı olan öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin yapılan çalışmalar sıklıkla hangi bitirme düzeyinde çalışılmaktadır?
4. ÖÖG tanısı olan öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin yapılan çalışmalarda sıklıkla hangi araştırma yöntemleri kullanılmıştır?
5. ÖÖG tanısı olan öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin yapılan çalışmalarda en sık kaç yaş grubu/sınıf düzeyi ile çalışma yapılmıştır?

Yöntem

Bu çalışmada 2002-2022 yılları arasında ÖÖG alanında okuma becerileri üzerine Türkiye' de yapılmış ve ulusal tez merkezinde yayınlanmış olan yüksek lisans ve doktora tezlerini incelemek amaçlanmıştır. Amca yönelik olarak nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Nitel araştırma yöntemleri insanların daha önce öğrendiklerine farklı bir açıdan bakmayı gerektirmektedir (Creswell, 2019). Araştırma verilerini toplamak için doküman analizi yönteminden faydalanılmıştır. Doküman analizi elektronik ya da basılı belgelerin incelenmesinde kullanılır, diğer nitel araştırma yöntemlerinde olduğu gibi doküman analizi yönteminde de veriler incelenerek anlamlar ortaya çıkarılır ve bilgi bir anlayış geliştirmek için yorumlanır bununla birlikte doküman analizi yaparken çalışmaya ilişkin bulgular araştırmacıdan etkilenmemektedir. Doküman analizi yönteminin temel amacı, araştırılması hedeflenen olay ya da olgular hakkında yazılı bilgi içeren kaynakların ayrıntılı bir şekilde analiz edilmesidir (Bowen; 2009; Purswell vd., 2021).

Prosedür

Çalışmada Yüksek Öğretim Kurulu tarafından onaylanan tezlerin toplandığı Ulusal Tez Merkezinde “özel öğrenme güçlüğü”, “disleksi” ve “okuma güçlüğü” anahtar kelimeleri ile tarama yapılmıştır. Tarama sonucunda 184 adet yüksek lisans, 35 doktora, 7 tıpta uzmanlık ve 1 tane sanatta yeterlilik tezi olmak üzere toplamda 228 adet teze ulaşılmıştır. Tarama sonucunda ulaşılan tezler (a) çalışma grubunu 1-8. sınıf da öğrenim gören, 7-15 yaş arasındaki öğrencilerin oluşturulması, (b) çalışma grubunu oluşturan bireylerin ÖÖG tanısı almış/risk grubunda olan öğrencilerin olması veya okuma güçlüğü yaşaması, (c) çalışmaların 2002-2022 yılları arasında yayınlanmış olması ölçütlerine göre elenerek bu ölçütleri kapsamayan çalışmalar araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırma da belirlenen ölçütleri karşılayan 12 doktora ve 41 yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 53 bitirme tezi araştırmaya dahil edilmiştir.

Tablo 1*Toplam Lisansüstü Çalışma Sayısının Yıllara Göre Dağılımı*

Toplam Lisansüstü çalışma sayısının yıllara göre dağılımı incelendiğinde “Öğrenme Güçlüğü”, “Disleksi” ve “Okuma Güçlüğü” anahtar kavramları ile yapılan araştırma sonucunda ulaşılan 228 tez çalışması incelendiğinde önceleri bu alanda yapılan çalışmaların fazla olmadığı, 2016-2021 yılları arasında ise yapılan çalışma sayısında belirgin bir artış olduğu görülmektedir. Henüz 2022 yılı bitmediği için bu alanda yapılan çalışma sayısında bir azalış olduğu tahmin edilmektedir.

Verilerin Analizi

Doküman analizi yöntemi ile toplanan veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analiz elde edilen verilerin ne olduğu hakkında tasarlanmaktadır, elde edilen verilerin açık ve anlaşılır bir şekilde sunulmasına olanak sağlamaktadır (Babbie, 2008; Mertens, 2010). Araştırma da 2002-2022 yılları arasında ÖÖG tanısı olan öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin Türkiye’de yapılmış tezlerin incelenmesini amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda belirlenen ölçütleri taşıyan 53 bitirme tezi incelenmiştir. Elde edilen veriler lisansüstü çalışmalarına yönelik müdahale/strateji üzerine mi yapıldığı yoksa betimsel araştırmalar amacıyla mı yapıldığı, en sık hangi araştırma yöntem ve tekniklerin kullanıldığı, çalışmaya dahil edilen katılımcıların genellikle kaçınıcı sınıf olduğu, okuma becerisine ilişkin yapılmış

olan tezlerin hangi yıllarda arttığı, yapılan çalışmalardan etkili olan müdahale yöntem stratejileri varlığı, sıklıkla hangi bitirme düzeyinde yapıldığını analiz ederek tablolaştırılmıştır.

Bulgular

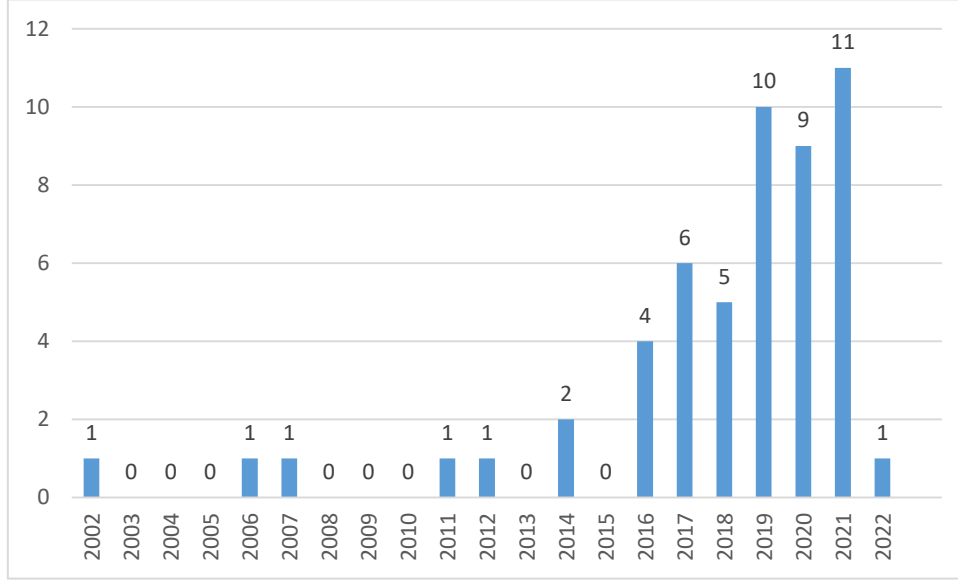
Çalışmanın dahil etme ölçütleri; a) çalışma grubunu 1-8. sınıf da öğrenim gören, 7- 15 yaş arasındaki öğrencilerin oluşturulması, (b) çalışma grubunu oluşturan bireylerin ÖÖG tanısı almış / risk grubunda olan öğrencilerin olması veya okuma güçlüğü yaşaması, (c) çalışmaların 2002-2022 yılları arasında yayınlanmış olması olup, 41 yüksek lisans ve 12 doktora tezi bu dahil etme ölçütlerine göre belirlenen tezlerden elde edilen veriler araştırma sorularına cevap verecek şekilde analiz edilerek nicelleştirilmiştir.

Tablo 2

Lisansüstü Çalışmaların Katılımcı Sınıflarına Göre Dağılımı

Sınıf Seviyesi	n
1.Sınıf	11
2.sınıf	23
3.sınıf	33
4.sınıf	27
5.sınıf	13
6.sınıf	7
7.sınıf	4
8.sınıf	4

Tablo-2 oluşturulurken çalışma gruplarında birden fazla sınıf düzeyinde katılımcı ile çalışıldığı tespit edilmiş ve çalışmadaki her katılımcı ilgili gruba dahil edilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi lisansüstü düzeyde en sık çalışılan grubunu 3.ınıflar oluşturmakta Ardından en sık çalışılan grubu 4. sınıflar oluşturmaktadır. Çalışma gruplarına 3 ve 4. sınıflardaki kadar dahil edilmeseler de 2.sınıflar ile de sıklıkla çalışıldığı görülmektedir 5. sınıf öğrencilerinin de çalışmaya dahil edildiği görülmekle birlikte çalışmaya daha az sıklıkla katılan grupları 1. sınıf öğrencileri ve 6.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Lisansüstü çalışmalarda en az çalışılan grupların ise 7 ve 8. sınıflar olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3*İncelenen Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı*

Tablo- 3’de tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde bitirme tezlerinin sayısının 2002-2016 arasında sayıca az olduğu, 2016 yılından 2021 yılları arasında ise ÖÖG alanında çalışılan tezlerinin sayısında artış görülmektedir. 2022 yılında ölçütlere uyan 1 çalışmaya ulaşılmamasının nedeni olarak 2022 yılının ilk altı ayında olmamız ve bitirme tezlerinin sunumlarının henüz gerçekleşmemiş olması düşünülmektedir.

Tablo 4*İncelenen Tezlerin Amaçlarına Göre Dağılımı*

Tezlerin Amaçları	n
Betimsel İncelemeler Yapmak	31
Müdahale Yöntemi / stratejisi geliştirerek / etkisini incelemek	13
Müdahale Yöntemi / stratejisi geliştirerek / etkisini incelemek	13

Tablo- 4 de çalışmaların amaçları incelendiğinde tezlerde sıklıkla tipik gelişim gösteren bireyler ile okuma güçlüğü olan bireyler arasındaki farklılıklara yer verildiği görülmektedir. Bu farklılıklara bireylerin iletişimleri, sözel dilsel becerileri, yaşantı dengeleri açısından karşılaştırmalara yer verilmiştir incelenen 53 çalışmadan 31 tanesinin temel amacını betimsel incelemeler yapmak oluşturmaktadır. Çalışmalardan 13 tanesi müdahale yöntem/stratejisi

geliştirerek bu müdahale yöntem stratejisinin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. İncelenen çalışmalardan 9 tanesi mevcut müdahale yöntem/stratejileri uygulayarak etkisini incelemeyi amaçlamıştır

Tablo 5*Çalışmaların Yöntemlere Göre Dağılımı*

	Nicel	f	Nitel	f	Karma	f
	ARAŞTIRMA DESENLERİ	Yarı Deneysel Desen (Tek Denekli Araştırma)	14	Eylem Araştırması	6	Belirtilmemiş
İlişkisel Tarama		12	Durum Çalışması	3		
Öntest-sontest Deneysel Desen		4				
Ön Test- Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Deseni		4				
Karşılaştırmalı Betimsel Araştırma		3				
Ön-test Son-test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen		3				
Biçimlendirici Deneme Deseni		1				
Toplam			41		9	

Tablo-5’ de görüldüğü gibi yöntemlerine göre incelenen araştırmaların 41 tanesinde nicel araştırma yöntemleri kullanıldığı görülmüştür. Nicel araştırma yöntemlerinde en sık kullanılan desene bakıldığında yarı deneysel desenin kullanım sıklığının 14 olduğu ve diğer desenlere göre daha sık kullanıldığı tespit edilmiştir. Yarı deneysel desenden sonra en sık kullanılan araştırma deseninin 41 çalışmanın 12’sinde kullanılan ilişkisel tarama deseni olduğu görülmektedir. İncelenen çalışmalardan 4 tanesinde ön test-son test deneysel desenle, 4 tanesinde ise ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen ile çalışıldığı tespit edilmiştir. Nicel araştırma yönteminde desenlenmiş 3 çalışmada karşılaştırmalı betimsel araştırma yapıldığı 3 tanesinde ise Ön-test Son-test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen kullanıldığı tespit edilmiştir. Çalışmalardan 1 tanesinde biçimlendirici deneme deseni kullanıldığı belirlenmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden sonra en sık kullanılan araştırma yöntemlerini nitel araştırma yöntemleri oluşturmuştur. Çalışmalardan toplam 9 tanesi nitel araştırma yöntemi ile yapılmıştır.

Nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni ile 6 çalışma yapılırken 3 tane çalışma da durum çalışması deseni kullanıldığı görülmüştür. İncelenen çalışmalarda en az kullanılan araştırma yöntemini karma araştırma yöntemleri oluşturmaktadır. Karma araştırma yöntemi ile yapılan 3 çalışmanın da deseni belirtilmemiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada 2002-2022 yılları arasında ulusal tez merkezinde yayınlanmış, ÖÖG tanısı olan veya risk grubunda olan öğrencilerin, okuma becerilerine ilişkin yapılmış yüksek lisans, doktora, tıpta uzmanlık ve sanatta yeterlilik tezleri incelenerek bu alanda yapılan çalışmaların hangi yıllarda artış kazandığı, varsa etkili yöntem ve müdahalelerin varlığı, tezlerin hangi bitirme dereceleri düzeylerinde yapıldığını belirlemek amaçlanmıştır.

Bu amaca uygun olarak 2002-2022 yılları arasında ulusal tez merkezinde yayına açılmış olan tezlere erişilmiştir. Çalışma da “Öğrenme Güçlüğü” “Disleksi” ve “Okuma Güçlüğü” anahtar kavramları ile taramalar yapılarak ulaşılan 228 tez belirlenen ölçütlerin dışında kalan tezler elenerek 53 tez çalışması araştırmaya dahil edilmiştir. Coşkun, Dünder ve Parlak tarafından 2014 yılında yapılan derleme çalışmasında 2008 ile 2013 yılları arasında özel eğitim alanında yapılan tez çalışmaları incelenmiştir bu çalışmada elde edilen bulgulara bakıldığında özel eğitim alanında yüksek lisans tez çalışmalarının doktora çalışmalarından daha fazla olduğu görülmektedir. Literatürde öğrenme güçlüğü konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerinden daha fazla olduğu görülmektedir (Arı vd., 2019; Görgün ve Melekoğlu, 2019) Okuma becerilerine ilişkin çalışmalara bakıldığında yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerinden daha fazla olduğu tespit edilmiştir (Özdemir, 2018; Sayım, 2019). Bu çalışmada incelenen tezler de literatürde yapılan çalışmalara benzer bir sonuç ortaya koymuştur. İncelenen tezlerin lisansüstü programlara göre dağılımına bakıldığında sıklıkla yüksek lisans düzeyinde bitirme tezinin var olduğu görülmektedir incelenen 53 tezin 41 tanesini yüksek lisans 12 tanesini ise doktora bitirme tezi oluşturmaktadır. Tezler incelendiğinde ÖÖG alanında yapılan bitirme çalışmalarının 2015 yılı sonrasında artış kazandığı görülmektedir. 2022 yılında bitirme çalışmalarında bir düşüş olduğu gözlenmekte ancak bu düşüşün 2022 yılının ilk yarısında olmamızla ilgili olduğu düşünülmektedir.

İncelenen çalışmalardan 22 tanesi müdahale yöntem/ stratejileri üzerine çalışırken 31 tanesi betimsel çalışmalar yapmıştır. Çalışmalardan 13 tanesi bir müdahale yöntem/stratejisi geliştirerek bu stratejinin etkililiğini incelerken 9 tanesi literatürde var olan yöntem7

stratejilerin etkililiğini araştırmıştır. Literatürde yapılan bazı çalışmalar da müdahale yöntem-strateji geliştirme ve uygulamada sınırlılıklar olduğunu belirterek (bkz. Aslan, 2015; Özkardeş, 2013; Yıldız ve Melekoğlu, 2020), ÖÖG’ de okuma becerilerine ilişkin çalışmalarının arttırılması gerektiğini ifade etmişlerdir (Pürsün ve Sarı, 2019).

Tezler incelendiğinde en sık dahil edilen çalışma grubunun ise üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden oluştuğu tespit edilmiştir. Özkardeş (2013) çalışmasında da ÖÖG alanında yapılan çalışmalarda sıklıkla ilkokul ilk kademesi olan 1, 2, 3 ve 4. sınıfları ile çalışıldığını tespit etmiştir. Yapılan analiz sonucunda da en az çalışma yapılan grubun yedi ve sekizinci sınıflar olduğu belirlenmiştir. Çalışmalara 1. Sınıfların 2 ve 3. Sınıflara göre daha az dahil edildiği belirlenmiştir. Bu durumun nedeninin ise Türkiye’de öğrenme güçlüğüne tarama ve tanılama da Türkçeye özgü ve Ulusal değerlendirme çalışmalarının yapılmamasından dolayı olduğu düşünülmektedir (Bingöl, 2003; Görgün,2021; Öğülmüş, 2021).

İncelenen tezlerde kullanılan yöntemler incelendiğinde en sık nicel araştırma yöntemleri en az ise karma araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Nitel araştırma yöntemleri incelendiğinde en sık yarı deneysel desenlerden tek denekli araştırma deseninin kullanıldığı görülmekte yarı deneysel desenden sonra ise en sık ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı görülmektedir. Nitel araştırma yöntemlerinde en sık eylem araştırması deseninin kullanıldığı görülürken, karma araştırma yöntemi kullanılan üç çalışmada da desen belirtilmemiştir.

İncelenen tezlerde görüldüğü gibi ÖÖG tanısı olan öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin Türkiye’de yapılmış tezlerin genellikle yüksek lisans bitirme tezi olduğu, tez çalışmalarının 2015 yılından sonra artış gösterdiği, çalışmalarda sıklıkla betimsel ilişki çalışmaları yapıldığı ve çalışma grubunda genellikle 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin yer aldığı görülmektedir. İncelenen tezlerde en sık nicel araştırma yöntemleri kullanılmış en az sıklıkta ise karma araştırma yöntemleri tercih edilmiştir. Ulusal literatür incelendiğinde nicel çalışmaların nitel çalışmalardan daha sık kullanıldığı karma araştırma yöntemlerinden ise daha az yararlandığı tespit edilmiştir (bkz. Görgün ve Melekoğlu, 2019; Karaer ve Melekoğlu, 2020).

Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde (bkz. Afsuroğlu ve Fidan,2016; Aksoy, 2019; Dodur, 2021; Fırat ve Bildiren, 2022; Kartöz; 2016; Yang, vd., 2022). ÖÖG tanısı alan bireylerin oranının arttığı görülmektedir bu artışa bakıldığında öğrenme güçlüğünde okuma becerilerine yönelik müdahale yöntem stratejisi geliştiren çalışmaların sayısının arttırılmalıdır bununla birlikte ÖÖG güçlüğünde okuma becerileri konusunda yapılmış olan son 20 yılda

yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalar ilgili derleme ve meta analiz çalışmalarının yapılmalıdır.

Kaynaklar

- Açıkgöz, M. (2021). *Aile eğitimi ve performans geri bildiriminin özel öğrenme güçlüğü olan çocuğa sahip bir annenin akıcı okuma stratejilerini kullanma düzeyine etkileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Adebisi, R. O., Liman, N. A. ve Longpoe, P. K. (2015). Using assistive technology in teaching children with learning disabilities in the 21st century. *Journal of Education and Practice*, 6(24), 14-20.
- Arı, A., Yıkılmış, A., ve Özokçu, O. (2019). Öğrenme güçlüğü ile ilgili Türkiye’de deneysel olarak yapılmış tezlerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2559-2568.
- Akın, U. (2020). *Öğrenme güçlüğü riski olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde zenginleştirilmiş okuma becerileri müdahale paketinin etkililiği: Müdahaleye Tepki Modeli Düzey-II yaklaşımı uygulaması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksoy, Ş. G. (2019). Yaşam boyu özgül öğrenme güçlüğü. *İKSSTD*, 11, 34-39. doi: 10.5222/iksstd.2019.88609.
- Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğüünün giderilmesine yönelik bir uygulama: akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 35(2).
- Akyol, H., Çakıroğlu, A. ve Kuruyer, H. G. (2014). A study on the development of reading skills of the students having difficulty in reading: Enrichment reading program. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(2), 199-212.
- Alturki, N. (2017). The effectiveness of using group story-mapping strategy to improve reading comprehension of students with learning disabilities. *Online Submission*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED574395.pdf>.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5) (5th ed.)*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing
- Afsuroğlu, B., ve Fidan S. (2016). Özgül öğrenme güçlüğü/spesifik öğrenme bozuklukları. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(1). <https://doi.org/10.20515/otd.17402>.
- Arabacı, G. (2017). *Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocuklarda akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aslan, K. (2015). Özgül öğrenme güçlüğüünün erken dönem belirtileri ve erken müdahale uygulamalarına dair derleme. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*.
- Babbie, E. (2008). The basics of social research. *Thomson Higher Education*.
- Bingöl, A. (2003). Ankara'daki ilkökul 2. ve 4. sınıf öğrencilerinde gelişimsel disleksi oranı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 56(2).
- Blum, I. H., ve Koskinen, P. S. (1991). Repeated reading: A strategy for enhancing fluency and fostering expertise. *Theory into Practice*, 30(3), 195-200.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*.
- Carroll, J. M. ve Snowling, M. J. (2004). Language and phonological skills in children at high risk of reading difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(3), 631-640.
- Chan, D. W., Ho, C. S. H., Chung, K. K., Tsang, S. M., ve Lee, S. H. (2012). The Hong Kong behaviour checklist for primary students: Developing a brief dyslexia screening measure. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(2), 173-196.
- Coşkun, İ., Dündar, Ş. ve Parlak, C. (2014). Türkiye’de özel eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (2008-2013). *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 375-396.
- Creswell, J.W. (2019). *Nitel Araştırmacılar için 30 temel beceri (Özcan, H, Çev.)*. Anı Yayıncılık. (2016’da yayımlanan orijinal eser).

- Çayır, A. ve Balcı, E. (2017). Bireyselleştirilmiş okuma programının disleksi riski olan bir ilkokul öğrencisinin okuma becerileri üzerindeki etkisi, Ss, 455-470. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(1), 455-470.
- Dada, Ş. D. ve Ergül, C. (2020). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(1), 1-22.
- Egül, C. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2033-2057.
- Fırat, T. ve Bildiren, A. (2022). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencileri tanılamaya yönelik modeller ve Türkiye'deki durum. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 663-674. <https://doi.org/10.24315/tred.917755>
- Fırat, T. (2019). Effects of the TWA strategy instruction on reading comprehension of students with learning disabilities. *Educational Research Quarterly*, 43(2), 24-54.
- Fırat, T. (2017). *Okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında düşün (3D) stratejisi öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerine etkisi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Görgün, B. (2021). Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek. Melekoğlu, M ve Sak, U. (Eds.). *Özel öğrenme güçlüğü'nün tanınması.* İçinde (ss54-65). Pegem.
- Görgün, B. ve Melekoğlu, M. A. (2019). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik bir okuma destek programının geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 698-713.
- Hasbrouck, J. E., Ihnot, C., ve Rogers, G. H. (1999). "Read Naturally": A strategy to increase oral reading fluency. *Literacy Research and Instruction*, 39(1), 27-37.
- Huesman Jr, R. L. ve Frisbie, D. A. (2000). *The validity of ITBS reading comprehension test scores for learning disabled and non learning disabled students under extended-time conditions.* In The Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education.
- İlker, Ö. ve Melekoğlu, M. (2017). İlköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 18:3,443-469. DOI: 10.21565.318602.
- Kalka, D. ve Lockiewicz, M. (2018). Happiness, life satisfaction, resiliency and social support in students with dyslexia. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(5), 493-508.
- Karaer, G., ve Melekoğlu, M. A. (2020). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere fen bilimleri öğretimi üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(4), 789-818.
- Kartöz, M. (2016). *Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklar ile sağlıklı çocukların anksiyete ve depresyon düzeyleri açısından karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kavale, K., ve Nye, C. (1991) The structure of learning disabilities. *Exceptionality: A Special Education Journal*. 2:3, 141-156, DOI: 10.1080/09362839109524776
- Kirk, S. (1977) Specific learning disabilities. *Journal of Clinical Child Psychology*, 6:3, 23-26, DOI: 10.1080/15374417709532776
- Kumaş, Ö. A., Dada, Ş. D., ve Yıkılmış, A. (2019). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözel problem çözme ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 542-554.
- Mertens, D. M. (2019). Research and evaluation in education and psychology: *Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods.* Sage publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler "Aileler için rehber kitapçık.* Ankara.
- Öğülmüş, K. (2021). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılama sürecinin rehberlik araştırma merkezi perspektifinden incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4176-4204.

- Özdemir, S. (2018). Okumaya ilişkin lisansüstü araştırmaların eğilimleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1161-1178.
- Özkardeş, O. G. (2013). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan araştırmaların betimsel analizi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30(2), 123-153.
- Proulx, M. J., ve Elmasry, H. M. (2015). Stroop interference in adults with dyslexia. *Neurocase*, 21(4), 413-417.
- Purswell, K. E., Ayala-Carlson, A. K. ve Spada, M. (2021). Play therapist qualities: A document analysis of current literature. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory ve Research*, 48(1), 43-57.
- Pürsün, T., ve Sarı, H. (2020). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Turkish Special Education Journal: International*, 2(1), 37-60.
- Rasmussen, M. U. ve Cora, N.M. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylere üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2180-2201.
- Saraç, S. (2014). Okuma güçlükleri ve disleksi. *Psikoloji Çalışmaları*, 34(1), 71-77.
- Sayim, A. Ç. (2019). *Okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Snowling, M. J., Hulme, C. ve Nation, K. (2020). Defining and understanding dyslexia: past, present and future. *Oxford Review of Education*, 46(4), 501-513.
- Temur, Ö. D. ve Korkmaz, N. (2021). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların matematik öğrenme sürecine ilişkin veli deneyimleri: bir durum çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 22(3),591-609. DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.729195
- Tuğ, S. (2011). *Özel öğrenme bozukluğu, özel öğrenme bozukluğu dikkat eksikliği ve hipraktivite tanısı almış çocuklarda depresyon ve kaygı düzeylerinin nörogelişimsel, eğitsel, kültürel ve sosyal özellikleri temelinde araştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sosyal bilimler enstitüsü.
- Yang, L., Li, C., Li, X., Zhai, M., An, Q., Zhang, Y., ... ve Weng, X. (2022). Prevalence of developmental dyslexia in primary school children: A systematic review and meta-analysis. *Brain Sciences*, 12(2), 240. <https://doi.org/10.3390/brainsci12020240>.
- Yavuzaslan, E. ve Düzkanar, A (2019). Ses temelli cümle yöntemi uygulamasını okuma yazma becerilerinde yetersizlik gösteren bireyler açısından inceleyen çalışmaların derlenmesi (2005-2019). *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 124-141.
- Yıldız, M. ve Melekoğlu, M. A. (2020). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin okuduğunu anlama becerileri konusunda gerçekleştirilmiş araştırmaların incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (3), 1274-1303. DOI: 10.17679/inuefd.770066.
- Yılmaz, E. (2021). *Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma ve görsel anlama programının (TOGAP) etkililiği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zaremba, B. (Ed.) (1971) Specific learning disabilities, *The Slow Learning Child*. 18:2, 96-108, DOI: 10.1080/01566557101802

Aile ve Okul Arasındaki Köprü: Veli Toplantıları

Raziye GÜNAY BİLALOĞLU

Çukurova Üniversitesi

raziyegb@gmail.com

İmray NUR

Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi

nurimray@gmail.com

Özet

Etkili bir okul öncesi eğitim, aile ve okul arasındaki sıkı ve yakın ilişkilere bağlıdır. Okul ve aile arasındaki bu ilişkiyi koruyan ve geliştiren uygulamalardan biri de veli toplantıları olarak kabul edilmektedir. Bu çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleşen veli toplantılarına ve bu süreçte öğretmen-ebeveyn iletişimine ilişkin derinlemesine bir anlayış elde etmek amacıyla veli toplantıları öncesi, süreci ve sonrasındaki uygulamaları ve etkileşimleri yansıtmak amaçlanmıştır. Araştırmada 5 öğretmen ve 10 ebeveyn katılımcı olmuştur. Nitel bir yaklaşımın benimsendiği araştırmada, verilerin toplanması sürecinde, gözlemler, görüşmeler ve dokümanlar kullanılmıştır. Veri analizi sürecinde 5 gözlem, 15 görüşme ve dokümanlardan elde edilen veriler, kodlanmış ve temalara ayrılmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin ve ebeveynlerin veli toplantıları hakkında genel olarak olumlu düşündükleri, veli toplantılarını gerekli buldukları belirlenmiştir. Veli toplantıları öncesinde öğretmenlerin gündem maddelerini oluşturma, toplantının duyurulması, mekân hazırlığı, çocuklara dair gözlem notları hazırlama ve veli katılımını sağlamaya yönelik hazırlıklar yaptıkları belirlenmiştir. Ancak öğretmenlerin toplantı hakkında ebeveynlerin yeterince bilgilendirilmediği ve toplantı sürecinde merkezi bir konumda yer aldıkları da araştırmanın bulguları arasındadır. Toplantılar sırasında öğretmen-ebeveyn etkileşimini artırmaya yönelik daha dinamik ve katılımcı yöntemler öğretmenler tarafından göz ardı edilmektedir. Bu nedenle veli toplantılarının kaydedilmesi ve daha işlevsel hale gelebilmesi için eleştirel bir yaklaşımla ele alınması, okul yönetiminin, öğretmenlerin ve ebeveynlerin toplantılar hakkında görüşlerinin dikkatlice gözden geçirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, Aile katılımı, Öğretmen-ebeveyn iletişimi, Nitel araştırma.

Giriş

Çocukların büyüme, gelişme ve öğrenmesinde hem aile hem de okul önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle etkili bir okul öncesi eğitim, bu iki sosyal kurum arasındaki sıkı ve yakın ilişkilere bağlıdır. Özellikle ebeveynler ve öğretmenlerin aralarında yapıcı ve üretken ilişkiler kurma yeteneği çocukların okuldaki başarıları için gerekli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Epstein, 2001; Lightfoot, 2003; Pianta & Kraft-Sayre, 2003; Xu & Gulosino 2006). Bununla birlikte pek çok ebeveyn ve öğretmen çocukların eğitimine birlikte nasıl dahil olacaklarını bilmek konusunda yardıma ihtiyaç duyarlar.

Veli toplantıları, aile ve okul arasındaki ilişkiyi koruyan ve geliştiren uygulamalar olarak kabul edilmektedir. Tüm dünyada ebeveyn-öğretmen iletişiminin temel taşının ve en yaygın ve düzenli olarak kullanılan doğrudan iletişim yolunun veli toplantıları olduğu

bilinmektedir (Berger, 2008; Olson & Fuller, 2008). Veli toplantıları sırasında ebeveynler çocuklarının okuldaki durumu hakkında bilgi sahibi olurken öğretmenler de çocukların okul dışındaki yaşantıları hakkında ilk elden bilgi edinmektedirler (Reynolds, 1992). Özellikle okul öncesi dönemde ebeveynler ve öğretmenler açısından yaşanan bazı problemlere rağmen (Günay Bilaloğlu ve Aktaş Arnas, 2019; Koç-Akran & Kocaman, 2018;) veli toplantılarına ebeveyn katılımı nispeten yüksektir (Jeynes, 2010). Ancak, veli toplantılarını düzenli bir şekilde yapmak ve ebeveyn katılımını sağlamak bu toplantıların fayda sağlayacak şekilde gerçekleştiğinin garantisini vermemektedir. Örneğin veli toplantıları sırasında öğretmenler, ebeveynlerle etkin bir şekilde iletişim kurmakta sıklıkla sorunlarla karşılaşmaktadır (McEwan, 2005). Öğretmenler göreve yeni başladıklarında ya da ebeveynler ve öğretmen arasında kültürel farklılıklar olduğunda bu sorunlar daha da artmaktadır (Guo, 2010). Bununla birlikte öğretmenler ebeveynlerin sahip oldukları engellerin farkında ve onların beklentilerine duyarlı olduklarında sorunların üstesinden gelmeleri mümkündür.

Aile ve okul arasında sağlıklı bağlantıların kurulması ve çocukların gelişimlerinin en üst düzeyde desteklenmesi açısından önemli bir yeri olan veli toplantılarıyla ilgili araştırmalar genel olarak öğretmenlerin veya ebeveynlerin bu toplantılara ilişkin algılarını belirlemeye yöneliktir. Hem ebeveynlerin hem de öğretmenlerin veli toplantıları ile ilgili düşünceleri önemlidir ancak veli toplantıları öncesinde, sürecinde ve sonrasında ebeveyn ve öğretmenlerin deneyimleri hakkında çok az şey bilinmektedir. Bu alandaki boşluğun en önemli sebeplerinden biri veli toplantılarının gizli ve hassas yapısıdır. Bu durum süreci içeriden analiz ederek gerçekte veli toplantılarının ve bu toplantılardaki etkileşimin nasıl gerçekleştiğine dair ayrıntılı bir anlayış geliştirmemizi zorlaştırmaktadır. Bu çalışmanın amacı okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleşen veli toplantılarına ve bu süreçte öğretmen-ebeveyn iletişimine ilişkin derinlemesine bir anlayış elde etmektir.

Yöntem

Mevcut çalışma, okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleşen veli toplantıları öncesi, süreci ve sonrasındaki uygulamaları ve etkileşimleri olabildiğince objektif ve açık bir şekilde yansıtmayı amaçladığından nitel bir yaklaşım benimsenmiştir. Nitel araştırma metodolojisi, araştırmacı yeni bir çalışma alanını araştırdığında veya öne çıkan konuları tespit edip teorileştirmeyi amaçladığında uygun bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Corbin & Strauss, 2008; Creswell, 2007). Derinlemesine ve kapsamlı bir anlayışa sahip olmak amacıyla verilerin toplanması sürecinde, gözlemler, görüşmeler ve doküman analizi kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubu Adana ili merkez ilçelerinde bulunan dört anaokulunda görev yapan 5 öğretmen ile çocukları bu öğretmenlerin sınıflarına devam eden 10 ebeveynden (9 anne, 1 annene) oluşmaktadır. Öğretmenlerin hepsi lisans mezunu olup, dördü okul öncesi öğretmenliği, biri çocuk gelişimi ve eğitimi bölümünden mezun olmuştur. Mesleki deneyimleri 6-23 yıl arasında değişen öğretmenler 28-49 yaş aralığındadır. Ebeveynlerden dördü lisans mezunu olup, ikisi kamu kurumlarında memur olarak çalışırken sekiz ebeveyn herhangi bir işte çalışmamaktadır. Ebeveynlerin yaş aralığı 30-55 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Mevcut çalışmada ilk olarak beş öğretmenin bahar dönemi başında planladığı veli toplantıları süreci gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin veli toplantısı yapacakları gün ilk araştırmacı okulda hazır bulunmuş, toplantı öncesinde öğretmenin yaptığı hazırlıkları, velilerin karşılanmasını ve toplantı sürecindeki ve sonrasındaki ebeveyn-öğretmen etkileşimlerini gözlemiştir. Verilerin analizi sırasında veli toplantıları ile ilgili önemli durumların ayırt edilebilmesi amacıyla gözlemde dikkat edilecek noktalar önceden belirlenmiştir. Garcia ve Macedo (2011) tarafından yapılan çalışmada kullanılan gözlem kontrol listesi de dikkate alınarak gözlem sırasında gündem ile ilgili hususlar, toplantının yeri ve süresi, ebeveynlerin karşılanması ve toplantıya alınması, mevcut ve bulunmayan ebeveyn sayısı, kullanılan materyaller, toplantı sırasında gündemi kimin belirlediği ve nasıl ele alındığı, doğaçlama gelişen konular, toplantı dinamikleri (ilişkiler), toplantı sırasında öğretmenin duruşu, ebeveynlerin tutumları, baskın duygusal iklim ve toplantının sonlandırılması noktalarına dikkat edilmiştir. Toplantılar sırasında ses kaydı alınmış ve ayrıca araştırmacı etkileşimleri tanımlamak için notlar tutmuştur. Toplantı sonrasında öğretmenlerden ve her sınıftan gönüllü iki ebeveyn den görüşme için randevu alınmıştır.

Görüşmeler sırasında araştırmacılar tarafından ebeveynler ve öğretmenler için ayrı ayrı hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ebeveynlerin bir kısmı (6 ebeveyn) ile öğretmenler odasında görüşme yapılırken diğerleri ile toplantı salonunda görüşme yapılmıştır. Öğretmenlerin dördü ile öğretmenler odasında yüz yüze görüşme yapılırken, bir öğretmen ile çevrimiçi görüşme yapılmıştır. Ebeveynlerle görüşmeler yaklaşık 8-12 dakika, öğretmenlerle görüşmeler yaklaşık 20-25 dakika arasında sürmüştür. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin hazırladıkları gündem maddeleri, ebeveynlerle yapılan yazışmaların kayıtları ile toplantı tutanağı gibi dokümanlar gözlem ve görüşmelerle toplanan verileri desteklemek amacıyla ikincil kaynaklar olarak kullanılmıştır.

Verilerin toplanabilmesi için okul yöneticilerinden, öğretmenlerden ve ebeveynlerden izin alınarak etik gereklilikler yerine getirilmiştir. Tüm katılımcılar araştırma hakkında bilgileri de içeren onam formu tamamlamışlardır. Ayrıca araştırmada okulları veya katılımcıları tanımlayacak bilgilere yer verilmemiş ve katılımcılar takma adlarla anılmıştır. Bulgular araştırmacıların ve katılımcıların deneyimleri ile sınırlıdır ve genellenebilirlik amaçlanmamıştır.

Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda veri analizi, araştırmacının verilerden elde ettiği şekilde temaları belirlediği ve bu temaları desteklemek için çaba sarf ettiği bir süreçtir. Bu süreçte bir yandan algısal temele sahip olan, yani bir deneyim bağlamında görülen, duyulan veya başka bir şekilde paylaşılan konulara dair araştırmacı tarafından kanıtlar aranmaktadır. Ayrıca araştırma amacı göz önünde bulundurularak kaydedilen gözlemlenebilir veriler, araştırmacının kişisel deneyimlerinden ortaya çıkan sorulardan, bağlam faktörlerinden ve hepsinden önemlisi, araştırmacının benimsediği epistemolojik çerçeveden etkilenen ve böylece neyin yorumlanması gerektiğine veya ne olması gerektiğine karar vermeye yardımcı olan okumalardır (Creswell, 2007). Bu bağlamda mevcut araştırmada verilerden ve soyutlanan öğelerden oluşan ve yeni öğeler arasında ilişki çıkarmaya izin veren bir sistem inşa edilmiştir.

Veri analizinin ilk aşamasında 5 gözlem ve 15 görüşmeden elde edilen veriler yazıya aktarılmıştır. Yazıya aktarılan tüm veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı okunmuş, metinlerdeki ilgili alıntılar yorumsuz olarak temalar altında gruplandırılmıştır. Ardından araştırmacılar elde ettikleri temaları karşılaştırmış, benzerlikler ve farklılıkları tartışmışlardır. Analizin sonraki aşamasında temalar kategorilere ayrılmış, veli toplantılarıyla ilgili literatürle karşılaştırılmıştır. Son olarak kategorileri desteklemek amacıyla katılımcıların verdiği yanıtlardan uygun olan alıntılar yorumlanmıştır.

Bulgular

Veli Toplantılarına İlişkin Öğretmen ve Ebeveyn Görüşleri

Mevcut araştırmada, öğretmenlerin ve ebeveynlerin veli toplantıları hakkında genel olarak olumlu düşündükleri, veli toplantılarını gerekli buldukları belirlenmiştir. Öğretmenler ve ebeveynlerle yapılan görüşmelerde veli toplantılarının çocuklar hakkında karşılıklı bilgi alışverişine, ebeveynlerin birbirini tanmasına, okulun işleyişi ve kuralların açıklanmasına, ebeveynlerin bilinçlendirilmesine ortam ve fırsat sağlaması açısından önemli olduğu ortaya

çıkmiştir. Hem öğretmenler hem de ebeveynler veli toplantıları aracılığıyla çocukların okulda veya evdeki davranışları ve gelişimleri hakkında bilgi edindiklerini belirtmişlerdir.

“Çocuk okulda böyle ama evde böyle mi, farklı mı? Veli toplantılarında çocukları tanıma şansı buluyorum.”(Ö2)

“Veliler olarak çocuklarımız hakkında bilgi edinmek istiyoruz. Çocuk evdeki davranışlarını okulda devam ettiriyor mu? Okulda nasıl davranıyor, nasıl bilgi ediniyor, ilerleme var mı yok mu? Çok önemli bir şey tabii ki veli toplantısı olması. En azından çocuğun ne durumda olduğunu, şurdaydık şuraya geldik, bu etkinlikleri yaptık, bunlara yönlendirdik gibi şeyleri bilmek istiyoruz.”(E9)

Sadece bir ebeveyn veli toplantılarının gerekli olduğunu ancak toplantıların çocuk hakkında bilgi almak için uygun olmadığını ve öğretmenlerin gerçekçi davranmadığını şöyle belirtmiştir: *“Veli toplantısının yapılması gerektiğini düşünüyoruz ama tabi benim çocuğumla ilgili şeyler orda çok gerçekçi değilmiş gibi geliyor. Öğretmenimiz öyle şeylere şimdiye kadar hiç girmedir. Veli toplantılarında hep böyle pohpohlanarak söyleniyor genelde çocuk hakkındaki şeyler, çok iyi falan gibi, bu çok güvenilir gelmiyor bana.”(E6)*

Veli toplantıları aracılığıyla ebeveynlerin birbirini tanınması veli toplantılarının önemi ve gerekliliğine ilişkin belirlenen unsurlardan biridir. Bazı ebeveynler, ebeveyn-öğretmen veya ebeveynler arasında iletişim kurmak için telefonun sıklıkla kullanıldığını ancak bu iletişim tarzının her zaman sağlıklı olmadığını belirtmişlerdir. Özellikle ebeveynler birbirleriyle görüşmek durumunda kaldıklarında telefon aracılığıyla yazışmak daha büyük bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Veli toplantıları aracılığıyla yüz yüze görüşmek yanlış anlaşılmanın önüne geçmektedir.

“Velilerin de birbirini tanınması gerekiyor bence. Çünkü herkesin çocuğunun karakterini ve annesinin babasının kim olduğunu bilmek bence en doğru karar. Ayrıca herkes grupta (whatsapp grupları) doğru düzgün konuşmuyor. Herkesin verdiği tepki ve konuşma şekli farklıdır. Yazdığında algıladığın şey farklı. O yüzden telefonla iletişim bana göre yanlış. Veli toplantılarının velilerin birbirlerini tanınmaları ve birbiri hakkında daha doğru yargılara varabilmeleri açısından uygun ve gerekli olduğunu düşünüyorum.” (E4)

Bazı öğretmenler, veli toplantılarının okulun işleyişi, kurallar ve isteklerini ebeveynlere anlatmak için uygun bir yol olduğunun altını çizerek gerekliliğini anlatmaya çalışmışlardır. Genel ihtiyaçlar veya okulda yapılacak bir program hakkında bilgi vermek, ebeveynlerin desteğini almak için veli toplantıları önemli görülmektedir. Veli toplantıları ayrıca öğretmenlerin

isteklerinin ebeveynlere iletilmesi kadar ebeveynlerin düşüncelerinin ve isteklerinin öğretmene iletildiği bir ortam sağlamaktadır.

“Bütün toplantılarda okulun işleyişi ve kurallarla ilgili mutlaka konuşuruz. Toplantıda belirlediğim önceliklerim var. Benim için önemli olanları en başa koyarım ve onları mutlaka anlatmaya çalışırım.” (Ö1)

“Velilerin genel istek ve düşüncelerini almam için yararlı olduğunu düşünüyorum. Olumlu/olumsuz onların benim hakkında benim onlar hakkında yorum yapmamı sağlıyor.” (Ö4)

Son olarak hem öğretmenler hem de ebeveynler veli toplantılarının velilerin bilinçlenmesi, becerilerinin ve yeterliliklerinin farkına vararak çocuklarının gelişimlerini destekleyebilmeleri için önemli olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmen ve ebeveynlerin görüşlerinden bazıları şöyledir: *“Veli toplantısı demek benim için; sadece veliyi toplayıp çocuğuyla ilgili bilgiler vermenin dışında ailelerin ihtiyacı olan eğitimleri vermek için fırsat oluyor. Ben onları bilgilendirme amacıyla bir şeyler yapıyorum.” (Ö1)*

“Veli toplantıları çok iyi. Çünkü bizim göremediklerimizi öğretmenimiz görüyor. Çocuklarımız yeri geliyor bizlerle her şeylerini paylaşamıyorlar. Anne babadan bir korku var ama öğretmende yok. Öğretmene her şeyi anlatabiliyorlar. Bizler burada kendi eksikliklerimizi görebiliyoruz. Ben kendi eksikliklerimi tamamlamaya çalışıyorum.” (E2)

“Veli toplantıları biz velileri bilinçlendiriyor, öğretmenimiz bizi yönlendiriyor. Tabii ki farklı eksiklerimiz oluyor, eksikliklerimizi tamamlıyoruz.” (E9)

Veli Toplantısı Öncesi Öğretmenlerin Yaptıkları Hazırlıklar

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin toplantı öncesinde gündem maddelerini oluşturma, toplantının ebeveynlere duyurulması, mekan hazırlığı, çocuklara dair gözlem notları hazırlama ve veli katılımını sağlamaya yönelik hazırlıklar yaptıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerden birinin toplantı öncesinde ebeveyn sorularına yanıt verebilmek için çocuklarda gözlemediği bazı sorunlara ilişkin bilgi eksikliğini gidermek amacıyla akademik yayınlar okuma, konuyla ilgili sosyal medyada yayınlanan videoları izleme gibi hazırlıklar yaptığı belirlenmiştir.

Gündem Maddelerinin Oluşturulması

Öğretmenlerin tamamı gündem maddeleri oluşturduklarını belirtmişlerdir. Gündem maddelerinin içeriği; sınıfın eksikleri, çocuklarda görülen davranış problemleri, okul öncesi eğitimin içeriği, sınıf kuralları, dönemin değerlendirilmesi, yapılacak çalışmalar hakkında bilgilendirme (belirli gün ve haftalara yönelik etkinlikler, eğitici geziler, sosyal etkinlikler),

velilerden beklentiler (aidatların ödenmesi, giriş-çıkış saatleri, çocukların temizliği, çocukların nasıl giydirileceği ve yedek kıyafet, çocuklarla birlikte yiyecek gönderilmemesi, hasta çocuğun okula gönderilmemesi, okula devam konusu), öğretmenlerin özel beklentileri (whatsapp gruplarının kullanımı, öğretmenle iletişim zamanı ve biçimi, çocukların kime, nasıl teslim edileceği), çocukların gelişimsel değerlendirilmesi, aile katılım çalışmalarından oluşmaktadır.

Öğretmenler gündem maddelerinin toplantının yapıldığı zamana bağlı olarak değiştiğini ifade etmişlerdir. Eğitim öğretim yılının hemen başında yapılan toplantıda genellikle okul öncesi eğitimin içeriği, okulun ve sınıfın işleyişi (ebeveynlerden beklentiler) gibi maddeler gündeme alınırken, dönem sonunda veya ikinci dönemde yapılan toplantılarda çoğunlukla dönem değerlendirmesi, çocuklarda davranış problemleri, yapılacak çalışmalar hakkında bilgilendirme gibi konuların gündeme alındığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin tamamı yaptıkları son toplantıda ilk sırada 23 Nisan etkinlikleri ve ardından mayıs-haziran aylarında yapılacak çalışmalar hakkında bilgilendirmeyi gündem maddesi olarak almışlardır. Öğretmenlerden biri ayrıca sınıf içi etkinlikler ve davranış problemlerini, aile katılım çalışmalarını, çocukların oyuncak tercihlerine ilişkin ebeveyn tutumlarını, çocuklar için kitap seçimi ve çocuklarda teknoloji kullanımını da gündem maddeleri arasına almıştır. Ayrıca bir öğretmen ikinci dönemin değerlendirilmesini, bir öğretmen de rehberlik birimiyle birlikte yürütülen çocuklara kitap okuma çalışmalarını gündem maddesi olarak almışlardır.

Toplantının Duyurulması

Öğretmenlerin genellikle whatsapp grubundan mesaj göndererek toplantıyı ebeveynlere duyurdukları saptanmıştır. Sadece bir öğretmen toplantıdan bir hafta önce ebeveynlere toplantı davetiyesi, toplantıdan iki gün önce whatsapp grubu üzerinden hatırlatma mesajı gönderdiğini belirtmiştir. Ebeveynlerden toplantıda konuşmak istedikleri konulara ilişkin hazırlık yapmalarını istemediğini dile getirmiştir.

Diğer öğretmenler toplantıdan bir hafta önce whatsapp grubundan veli toplantısı yapılacağına dair bilgilendirme mesajı gönderdiklerini, okula geliş gidiş saatlerinde ebeveynlere hatırlatmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden üçü son yaptıkları toplantıyla ilgili olarak bir hafta öncesinden whatsapp grubundan mesaj göndermişlerdir. Toplantının konusuyla ilgili “dönem değerlendirmesi yapılacağı ve yaklaşan 23 Nisan etkinlikleri konusunda görüşüleceği” bilgisini vermişlerdir. Öğretmenler ebeveynlere gönderdikleri mesajda sadece toplantının günü ve başlangıç saatiyle ilgili bilgilendirme yapmış, toplantının yeri ve bitiş saatiyle ilgili bilgilendirme yapmamışlardır. Bir öğretmen ise

toplantıdan bir gün önce whatsapp üzerinden mesaj göndermiş, sadece toplantının günü ve saati hakkında bilgi vermiştir.

Toplantı Mekânıyla İlgili Hazırlıklar

Öğretmenlerin veli toplantılarının yapılacağı mekânla ilgili hazırlıklarının genellikle oturma düzeni oluşturmaya yönelik olduğu, ek olarak sadece bir öğretmenin salonun temiz olması, aydınlatma, havalandırma gibi özelliklerin uygun koşullarda olması için hazırlık yaptığı, iki öğretmenin ebeveynlere ikramlıklar hazırladığı belirlenmiştir. Bu konuyla ilgili öğretmenlerin ifadeleri şöyledir: *“Ben daha önce masalar kuruyordum, ikramlıklar hazırlıyordum. Bu sene pandemi nedeniyle öyle olmadı. Velilere özel bir toplantı olduğunu hissettiriyoruz.”* (Ö3)

“Toplantı salonunun çok soğuk ya da sıcak olmamasına dikkat ediyorum. Özellikle salon soğuk olursa ebeveynler sınıfların da soğuk olduğunu düşünebilirler diye buna dikkat ediyorum. Pandemi olmasaydı toplantıda ebeveynlere içecek ikramında bulunuyordum ama bu yıl yapmıyorum...” (Ö2)

Son toplantı için öğretmenler sadece oturma düzeni oluşturmaya yönelik bir hazırlık yapmışlardır. Okullardan üçünde toplantı salonu bulunmaktadır. Bir okuldaki toplantı salonunda koltuklar sabitlendiğinden öğretmenin yaptığı bir hazırlık olmamıştır. Diğer iki okulda bulunan salonlar çok amaçlı kullanılmakta, amaç doğrultusunda oturma düzeni oluşturulmaktadır. Öğretmenler salonda bulunan yetişkin boyutundaki sandalyeleri ebeveynlerin birbirlerini görebilecekleri şekilde düzenlemiştir. Velilerden birinin konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Fiziki olarak şu ana kadar daha önceki okulda katılmış olduğumuz tüm toplantılardan daha iyiydi toplantı salonu. Diğer okulda çocukların sandalyesine oturuyorduk genelde. Tıkış tıkış oluyordu salon ve sadece ayakta konuşan öğretmen, karşı tarafta veli yani söz dinleyen öğrenciler gibiydik aslında birazcık.” (E6)

Okullardan birinde ise bu tür etkinliklerde kullanılmak üzere bir salon bulunmamaktadır. Öğretmenler okul bahçesinde bulunan kamelya, kil atölyesi veya yemekhane, boş olan sınıf gibi mekânları toplantı için kullanmaktadırlar. Bu okuldan çalışmaya katılan iki öğretmen toplantı için yemekhaneyi kullanmayı tercih etmişlerdir. Yemekhanede yetişkin boyutunda fazla sandalye olmadığı için bazı ebeveynler çocuklar için kullanılan sandalyelere oturmak durumunda kalmışlardır.

Çocukların Gelişimiyle İlgili Bilgilendirme İçin Yapılan Hazırlıklar

Araştırmada öğretmenlerin ebeveynleri çocukların gelişimleri hakkında bilgilendirmek için yaptıkları hazırlığın sadece çocuklara ilişkin almış oldukları gözlem notlarını incelemek olduğu

belirlenmiştir. Bir öğretmenin toplantı öncesinde gelişim gözlem formlarındaki kayıtları incelediği, bir öğretmenin aylık eğitim planlarındaki değerlendirme bölümlerini de incelediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin veli toplantılarında çocukların sınıf içindeki genel durumları hakkında bilgilendirdikleri ancak çocukların gelişimiyle ilgili olarak ebeveynleri toplantı sonrasında bireysel görüşmeler sırasında bilgilendirdikleri belirlenmiştir.

Velilerin Toplantıya Katılımını Sağlamak İçin Yapılabilecekler

Öğretmenlerin velilerin toplantılara katılımını sağlamak için yapılabileceklerle ilişkin görüşlerinin toplantının erken duyurulması, ebeveyn katılmayacaksa yerine birinin vekâlet etmesinin istenmesi, davetiye hazırlanması, toplantının hafta sonunda yapılması, küçük çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte toplantıya katılabileceklerinin ve toplantıya katılımın zorunlu olduğunun, önemli kararlar alınacağını belirtilmesi olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerden bazıları konuya ilişkin düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

“Bence tüm velilerin katılımını sağlamak için, yazma diliniz ve söyleme diliniz çok önemli. Katılması gerektiğini zorunlu bir dille yazıyorum ben. ‘Katılmanız gerekmektedir, zorunlusunuz’ diye yazıyorum birincisi. Zorunlu olduğunu duyunca ‘evet ben buna katılmalyım’ diyor, ‘bir şey var evet önemli bir şey var’ diye bekliyor. Ben bunu bir ya da iki hafta önce duyuruyorum. ‘Ben şu şu saatte toplantı yapacağım, lütfen çalışan velilerim de buna göre ayarlasınlar, bir şekilde izin alıp gelsinler’ diyorum. Siz eğer bir gün önceden toplantıyı duyurursanız o toplantıya kimse katılmaz. ‘Ben gelemeyeceğim’ diyorsa, önemli toplantı ilk toplantımız mesela, ‘Anneanneyi ya da teyzeyi de gönderebilirsiniz güvendiğiniz biri varsa, lütfen gönderin dinlesin’ diyorum.” (Ö1)

“Biz birinci dönem bu konuda şöyle bir çalışma yaptık, cumartesi günümü feda ettim. Burada bir pastanede toplandık hepimiz, o şekilde bir değerlendirme yaptım. Toplantılar hafta sonuna denk gelirse daha iyi oluyor, katılım sağlanıyor. Küçük bebekli babalarına bırakabiliyor bebekleri veya babalar katılabiliyor. Çalışan anneler Cumartesi-Pazar katılabiliyor etkinliklere. Küçük çocuğu olan velilere çocuklarıyla birlikte katılabileceklerini, diğer velilerin bundan rahatsız olmayacağını söylüyorum.” (Ö4)

Velilerin Toplantılara Katılma Durumları ve Katılmayan Velilerin Bilgilendirilmesi

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde çeşitli nedenlerle toplantıya katılmayan velilerin olduğu belirlenmiştir. Velilerin toplantıya katılmama nedenlerinin çalıştıkları kurumdan izin alamamaları, hasta olmaları, küçük çocuklarının olması, önceden planlanmış işlerinin olması ve ulaşım sorunu olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerden bazılarının konuyla ilgili ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“Çalışan velilerimiz var, o nedenle gelemiyorlar. Bazılarının küçük bebekleri var. Sağlık durumu olabiliyor. Ulaşım sorunu olabiliyor, uzak mahallelerden servisle gelen çocukların velileri gelemeyebiliyor.” (Ö4)

“Çalışanlar oluyor, toplantı saati uymayan oluyor. Ramazanda oruç tutuyoruz diye katılmıyorlar. İşi olup gelmediğini söyleyen oluyor. Diğer çocuğunun da o gün programı olanlar oluyor, katılamıyorlar.” (Ö3)

Öğretmenlerin yaptıkları son toplantıya da katılmayan veliler olduğu görülmüştür. Velilerin katılamama nedenlerinin işten izin alamama, sağlık sorunları, küçük bebeklerinin olması ve oruç tutmaları olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler toplantıya katılmayan velileri toplantıda konuşulanlar ve alınan kararlarla ilgili yüz yüze veya telefon aracılığıyla yaptıkları bireysel görüşmelerle veya whatsapp grubundan yazarak bilgilendirdikleri belirlenmiştir. Bireysel görüşme yaptığını ifade eden öğretmenler hem ebeveynler hem de kendileri için uygun olan saatlerde görüşmeleri gerçekleştirdiklerini dile getirmişlerdir.

Velilerin Toplantıya Katkıları

Öğretmenler görüşmelerde velilere ele alınan gündem maddeleriyle ilgili görüşlerini sorduklarını ve onları paylaşmada bulunmaları için teşvik ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler velilerin çocuklarının gelişimiyle ilgili sorular sorduklarını ve paylaşmada bulunmak istediklerini ancak toplantıda bu konuları konuşmanın uygun olmadığını düşündükleri için toplantıda herhangi bir paylaşmada bulunmadıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerden bazılarının bu konuyla ilgili ifadeleri şöyledir:

“Ben çocukların bir şeyi varsa bireysel, bunu toplantıda söylemem. Söylememeye özen gösteririm. Çok nadir herkesin bileceği bir şeyse söylerim ama özel bir şeyse söylemem açıkçası. O benle çocuk arasında, belki veliyle ben arasında sır olması gereken bir konu. Özel şeylere, mahremiyete çok özen gösteriyorum. Ama veli halen soruyor, soruyor kendi çocuğuyla ilgili kişisel bir soruyu. Kaçamak cevaplar vererek kapatıyorum konuyu.” (Ö1)

“Velilerle toplantıda genellikle olumlu şeyler konuşuyorum. Olumsuz şeylerden de bahsediyorum ama tüm velilerin yanında değil. Özel çocuklar oluyor herkesin yanında konuşmuyorum onun hakkında, veli rencide olabilir diğerlerinin yanında diye.” (Ö3)

Yapılan son toplantılarda da öğretmenler velilere üzerinde konuşulan gündem maddelerine ilişkin görüşlerini sormuşlar ve ebeveynlerden bazıları düşüncelerini paylaşmışlardır. Çocuklarının özel durumlarıyla ilgili konuşmak isteyen, soru soran velilere öğretmenler bu konuları bireysel görüşebileceklerini belirtmişler, velilerle bu konularda paylaşmada bulunmamışlardır.

Toplantının Gerçekleştirilmesi

Öğretmenlerin son yapmış oldukları toplantı araştırmacılarından birinin katılımıyla gözlenmiştir. Gözlemlenen tüm toplantılarda katılmayan veliler olduğu, bir toplantıya iki ebeveynin katılmadığı görülürken diğer toplantılara neredeyse velilerin yarısının katılmadığı görülmüştür. Öğretmenler bu durumda ikinci dönemin ve yılın son toplantısı olmasının etkisi olmakla birlikte işten izin alamama, hastalık, küçük çocuklarının olması, Ramazan ayı olması nedeniyle oruç tutma gibi nedenlerin de etkisinin olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden biri dışında diğerlerinin toplantıyı hizmet verdikleri saatler içerisinde (devrede) yaptıkları, çocukları stajyer öğrenciye bıraktıkları görülmüştür. Bu öğretmenlerin velilerin toplantı için okula geldikleri saatlerde sınıflarında oldukları, velileri okul görevlisinin karşılayıp toplantı mekânına yönlendirdiği belirlenmiştir. Bir öğretmenin ise toplantıyı ters devrede yaptığı ancak toplantı saatinden hemen önce okula geldiği, sınıf temsilcisi olan velinin diğer velileri karşıladığı görülmüştür.

Öğretmenlerin hepsi toplantı salonunda velileri “Hoşgeldiniz” diyerek karşılamış, velilerin tamamı gelinceye kadar gelen velilerle sohbet etmişlerdir. Toplantıya katılacak velilerin tamamı geldikten sonra öğretmen katılımları için teşekkür etmiş, toplantıya katılan araştırmacıyı velilere tanıtarak araştırmacının toplantıda bulunma amacını açıklamışlardır. Araştırmacı ses kayıt cihazı ile konuşulanları kaydetmek için velilerin onayını almıştır. Ardından öğretmenler gündem maddelerini okumuşlar, sadece iki öğretmen kendilerinin belirledikleri gündem maddeleri dışında konuşulmasını istedikleri konular olup olmadığını sormuşlardır. Ardından öğretmenler gelen velilere imzalamaları için isim listesi vermişler, toplantıda konuşulanları tutanağa geçirmek için bir veliden ricada bulunmuşlardır.

Toplantının bu aşamasında her bir gündem maddesi tek tek okunmuş, öğretmenler açıklamalar yapmışlardır. Ebeveynler öğretmenlerin taleplerine ilişkin olumlu düşündüklerini, çocukları için ne gerekiyorsa yapacaklarını, öğretmenleri desteklediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler gündem konularına ilişkin paylaşmak istedikleri olup olmadığını velilere sormuş, söz alan veliler paylaşımda bulunmuşlardır. Bu konuyla ilgili bazı velilerin görüşleri şöyledir:

“Daha önceki okulda katıldığımız toplantılar gibi değildi. Daha önceki okulda toplantılarda öğretmen çıkıp konuşuyor konuşuyor konuşuyor, en son ‘söylemek istediğiniz bir şey var mı?’ diyordu. Böyle bir üslup yok burada. ‘Siz ne düşünüyorsunuz, bir şey söylemek ister misiniz bu konu hakkında?’ Öğretmenin bu üslubu daha önceki toplantılardan anlamlı şekilde farklıydı.” (E6)

Toplantılar sırasında öğretmenlerin ebeveynlere güler yüzlü, samimi ve sıcak davrandıkları gözlenmiştir. Her veliye eşit mesafede durmaya çalıştıkları, söz almak isteyen her veliyi dinledikleri, tüm sınıfı ilgilendiren konularla ilgili sorularına cevap verdikleri görülmüştür. Toplantılarda çocuklarıyla ilgili özel konuları konuşmak isteyen veliler olduğu ancak öğretmenlerin özel konuları konuşmadıkları gözlenmiştir. Öğretmenlerle velilerin bu konuyla ilgili son toplantıya ilişkin görüşleri şöyledir:

“Bazı veliler hep kendi kafalarında kurdukları şeylerin en önemli olduğunu, konuşulan konunun önemsiz olduğunu sanıyor. Mesela yeme problemi var çocuğunun veya uyum problemi yaşıyor. Hep onunla ilgili bir şey bekliyor. Halbuki ben onun için telefonda konuşmuşumdur, yüz yüze konuşmuşumdur, rehber öğretmenime haber vermişimdir. Onunla ilgili birçok önlemi almışım. Ama halen ısrar eder. Bugün de aynı şey oldu ama kaçamak cevaplarla kapatmaya çalıştım konuyu, veliye sonra bireysel görüşelim dedim.” (Ö1)

“Mesela bana ‘Kızın şöyle bir gelişim gösteriyor, diğerine işte senin kızın şöyle gelişim gösteriyor’ gibi tek tek çocuklar hakkında konuşsa çok hoşuma gider. Onu yapmıyor öğretmenimiz. Bireysel yapıyor, sorunca söylüyor.” (E9)

Toplantılarda ebeveynlerin genellikle rahat oldukları, duygu ve düşüncelerini ifade edebildikleri, sormak istediklerini sorabildikleri görülmüştür. Velilerden biri düşüncelerini, *“Kendimi rahatlıkla ifade edebildiğimi düşünüyorum. Her zaman da böyledir. Öğretmen bize veli olarak konuşma fırsatı verir. (E8)”* şeklinde ifade ederken bir diğeri, *“Velilerimiz de bilinçli bu konuda yani isteklerini veya düşüncelerini olumlu/olumsuz bunu öğretmenimizle paylaşabiliyorlar.(E3)”* şeklinde ifade etmiştir. Bununla birlikte iki öğretmenin yaptığı toplantıda bazı velilerin hiç konuşmadıkları, toplantıya herhangi bir katkıda bulunmadıkları gözlenmiştir. Bahsedilen toplantılara katılan bazı velilerle yapılan görüşmelerde veliler bu durumu ebeveynlerin iletişim açısından birbirlerinden kopuk olduğu, çekingen davrandıkları şeklinde açıklamışlardır:

“Velilerin tutumunu kopuk buldum bugünkü toplantıda. Veliler arasında iletişim kopuk maalesef.” (E8)

“Bence herkes içindekini söylemeye gelmemiş veya söyleyemiyorlar, ne bileyim çok doğal değil gibime geliyor. Çünkü ben mi fazla konuştum? Ben orda daha fazla konuştum veya çok fazla soru sordum gibime geliyor. Bilmem yani çok çekingenler.” (E3)

Öğretmenlerin toplantıyı sonlandırırken tekrar sormak istedikleri, paylaşmak istedikleri şeyler olup olmadığını sordukları, bazı talep ve isteklerini son kez hatırlattıkları gözlenmiştir. Bir öğretmenin toplantı sonunda velilerle oyun oynadığı, bu oyunun velilerin birbirlerini

tanımlarının yanı sıra hangi velinin hangi çocuğun ebeveyni olduğunu öğrenmelerine fırsat yarattığı gözlenmiştir. Bu durumun toplantının sonunda da olsa bazı veliler arasında iletişim ve etkileşim sağladığı görülmüştür. Öğretmenlerin son olarak velilere herhangi bir sorunda veya akıllarına takılan bir şey olduğunda rahatlıkla kendilerine ulaşabileceklerini, istedikleri zaman bireysel olarak görüşebileceklerini ifade ettikleri, katılan velilere teşekkür ettikleri ve toplantı salonu çıkışına kadar eşlik ettikleri gözlenmiştir.

Toplantı Sonrası Yönetim ve Meslektaşlarla Toplantı Hakkında Paylaşım

Öğretmenlerden dördü veli toplantısı sonrasında meslektaşlarıyla toplantı hakkında konuştuklarını, fikir alış verişinde bulduklarını belirtmişlerdir. Ancak öğretmenlerin hiçbiri toplantının nasıl geçtiği veya alınan kararlarla ilgili okul idaresiyle paylaşımında bulunmamış, sadece toplantı tutanaklarını teslim etmişlerdir. Öğretmenler meslektaşlarıyla genel olarak veli katılımı, toplantının yeri, gündem maddeleri ve ebeveynlerin toplantıda konuşulan konulara yaklaşımı hakkında konuşmuşlardır.

“23 Nisan’la ilgili konuştuklarımızı ve ebeveynlerin katılım durumunu arkadaşlarımla paylaştım. Ayrıca ilk toplantımı kamelyada yapmıştım, şimdiki toplantımı yemekhanede yaptım. Toplantı için iki yer arasındaki farkları söyledim.” (Ö1)

“Toplantıda konuşulanlar hakkında genellikle birbirimizle konuşuyoruz. Mesela, ‘Bak ben bunu yaptım, olumlu dönütler aldım, sana da tavsiye ederim’ diyoruz, birbirimizi yönlendirebiliyoruz.” (Ö4)

“Arkadaşlarımla gündem maddeleri hakkında konuşuyoruz, aynı gündem maddelerini kullananlar oluyor. Toplantı sonrasında toplantının nasıl geçtiği hakkında konuşuyoruz.” (Ö3)

Tartışma

Bu çalışmada, aile ve okul arasındaki en önemli ve doğrudan bağlantı olarak kabul edilen veli toplantıları öncesi, süreci ve sonrasındaki uygulamaları ve öğretmen-ebeveyn etkileşimleri hakkında bir anlayış geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmanın bulguları, hem öğretmenler hem de ebeveynler için veli toplantılarının çocuklar hakkında bilgi alış verişinde bulunmak, öğretmen- ebeveyn ve ebeveynler arasındaki etkileşimi arttırmak ve ebeveynlerin bilgilenebilmesi bakımından önemli olduğu konusunda hemfikir olduklarını göstermektedir. Veli toplantıları pek çok konuda işlevsel olsa da ebeveynlerin eğitimi için bir fırsat olarak değerlendirilmesi pek çok sorunu da birlikte getirmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin sıklıkla sosyal hizmet uzmanı, psikolog, doktor, dadı ve diğer rolleri üstlenmek zorunda kaldıklarından şikâyet ettikleri bilinmektedir. Veli toplantılarında, aile eğitimine odaklanmak öğretmenlerin şikâyet

ettiği aşırı yükün daha da artmasını sağlar. Okul (öğretmenler) ve ebeveynler arasında sıcak ve duyarlı bir etkileşim ancak öğretmenlerin, ebeveynlerin çocuklarını yetiştirirken karşılaştıkları zorluklar hakkında söylemlerini büyük memnuniyetle karşılaması, bu zorluklara dayanışma ve samimiyetle birlikte çözüm araması ile mümkün olabilir. Ancak veli toplantılarında bu tür konularla ilgilenmek, okulun işleyişi, yapılması gerekenler ve alınması gereken kararlar hakkında bilgi vermek için öğretmenlerin sahip olduğu tek fırsatı kaçırmalarına neden olabilir (Garcia & Macedo, 2011). Öğretmenlerin bireysel görüşmelerde ebeveynlerin yaşadıkları sorunları dinleyerek çözüm arayışına girmesi veli toplantılarının amacına uygun gerçekleştirilmesi açısından yararlı bir uygulama olabilir.

Araştırmada öğretmenlerin toplantı günü ve saatini belirlerken ebeveynlerin görüşlerini almadıkları, toplantıyı planladıktan sonra ebeveynleri davetiye ve/veya whatsapp gruplarından gönderdikleri mesaj yoluyla toplantı hakkında bilgilendirdikleri belirlenmiştir. Ayrıca toplantıların mesai saatleri içinde planlandığı, toplantı süresince öğretmenlerin çocukları stajyer öğrencilere bırakarak sınıflarını terk etmek zorunda kaldığı saptanmıştır. Bu durum araştırma kapsamında gözlemlenen toplantılara ebeveyn katılımının az olmasında etkili olduğu gibi, öğretmenin toplantı için gelen ebeveynleri karşılayamamasına da neden olmuştur. Veli toplantılarına ebeveynlerin katılımını arttırmak için yapılabileceklerin başında toplantının günü ve saati konusunda ebeveynlerin görüşlerini alarak uygun oldukları zamanı belirlemek gelmektedir (Aktaş-Arnas, 2011). Bu durum ayrıca ebeveynlerde önemsendikleri ve toplantıya katılımlarının istendiği düşüncesini oluşturacaktır. Ayrıca gerçekleştirilen aile katılımı çalışmalarında (özelde veli toplantılarında) öğretmenlerin ebeveynleri okul girişinde karşılamaları okul-aile arasındaki buzları kırmanın, etkili ve işlevsel bir iletişim kurmanın ve katılımı artırmanın en etkili yollarından biridir (Hornby, 2000). Bu amaçla öğretmenlerin veli toplantılarını mesai saatleri dışında gerçekleştirmeleri önerilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin genellikle ebeveynleri toplantı hakkında whatsapp mesajları ile bilgilendirdikleri belirlenmiştir. Günümüzde mobil telefonların ve internetin yaygın bir şekilde kullanılmasının sonucu olarak whatsapp gibi uygulamalar iletişimde pratiklik sağlamak için sıklıkla kullanılmaktadır. Ancak bu durumun birtakım olumsuz sonuçları da olmaktadır. Whatsapp uygulamasında çok farklı iletişim grupları oluşturulmakta ve gün içinde birden fazla grupta çok fazla mesaj alışverişi olmakta, gönderilen bir mesaj gözden kaçabilmektedir. Öğretmenin toplantıyı duyurmak için gönderdiği mesaj bu nedenlerle ebeveynler tarafından fark edilmeyebilir. Bununla birlikte her ne kadar mobil telefon kullanımı yaygın olsa da çeşitli nedenlerle internet kullanmayan ebeveynler söz konusu olabilir ve whatsapp grubundan

gönderilen bilgilendirme mesajı bu ebeveynler tarafından alınmayabilir. Bu nedenle öğretmenlerin toplantı hakkında bilgilendirmek amacıyla her bir ebeveyn için sahip oldukları koşulları dikkate alarak farklı yollar tercih etmesi gerekmektedir.

Veli toplantıları öncesinde, öğretmenler genel olarak gündem maddelerini hazırlamışlardır. Ancak gündem maddeleri yalnızca ele alınması gereken konuların bir listesi olarak görülmemelidir. Konuların sırasını, her birine harcanacak tahmini süreyi ve uygulamanın nasıl yürütüleceğine ilişkin açıklamaları da içermelidir (Garcia & Macedo, 2011). Bu şekilde yapılacak bir hazırlık toplantı sırasında oluşabilecek olumsuzlukların önlenmesi bakımından önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin toplantı öncesinde gündem maddeleri hakkında ebeveynleri bilgilendirmedikleri, gündem maddelerine eklemek istedikleri konuların olup olmadığını sormadıkları belirlenmiştir. Gündem maddeleri oluştururken ebeveynlerin fikirlerini almak ve bu doğrultuda hazırlık yapmak bu toplantılara katılımı teşvik etmek için uygun bir yol olabilir. Ayrıca öğretmenlerin gündeme dair daha özgür ve yaratıcı bir tutum sergilenmesine yol açabilir. Ebeveynler kendi duygu ve düşüncelerine değer verildiğini hissettiğinde veli toplantılarının daha işlevsel olması olasıdır.

Bu çalışma kapsamında gözlemlenen toplantılarda öğretmen genel olarak merkezi bir konumda bulunmaktadır. Toplantı alanı ve oturma düzeni de öğretmen ve ebeveynler arasındaki eşitsizliğin altını çizmektedir. Öğretmenlerin yoğun olarak konuştuğu, ebeveynlerin dinleyici olduğu ve arada bir fikirlerinin alındığı yönetim biçiminden daha kolektif ve dinamik bir yönetim biçiminin tercih edilmesi ebeveyn katılımının artmasına destek olacaktır. Ayrıca öğretmen merkezli ve ebeveynlerin pasif olduğu bir toplantı geleneksel okul anlayışını yansıtır. Dikkat öğretmendedir ve bu şekilde öğretmen tarafından kontrolün ele alınması karşılıklı ilişki kurulmasını engeller. Oyunlar gibi etkileşimli etkinlikler tüm grubun katılımını sağlayarak grup dinamiğinin oluşmasına katkı sağlayabilir. Böylece toplantı sadece öğretmenin yönetiminden çıkarak katılımcıların da sorumluluk aldığı bir süreç haline gelecektir.

Son olarak, veli toplantıları öğretmen ve ebeveynlerin birlikte çalışabilmesi, ev-okul bağlantısının güçlendirilmesi için vazgeçilmez fırsatlardır. Bu nedenle okul yönetiminin, öğretmenlerin ve ebeveynlerin bu toplantıları daha işlevsel hale getirebilmek için eleştirel bir bakış açısı geliştirmeleri oldukça önemli görülmektedir. Uygulamaların geliştirilebilmesi için veli toplantıları kaydedilmeli ve daha etkili toplantılar düzenleyebilmek amacıyla tüm süreçler okuldaki öğretmenler tarafından analiz edilmedi. Ayrıca ebeveynlerin görüşleri alınarak veli toplantılarının etkililiği düzenli olarak değerlendirilmelidir. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin rahat edebilecekleri ve gizliliğin korunabileceği ortamların hazırlanması, toplantı saatlerinin

ebeveynlerin uygun olduğu zaman dilimlerine göre ayarlanması gibi uygulamalar ebeveyn katılımını arttıracak düşük maliyetli stratejilerdir.

Kaynakça

- Aktaş-Arnas, Y. (Ed.) (2011). *Aile eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı*. Vize Yayıncılık.
- Berger, E. H. (2008). *Parents as partners in education*. Pearson.
- Corbin, J. ve Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (3rd ed.)*. Sage.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (2nd ed.)*. Sage Publications
- Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Garcia, H. H. G. O. ve Macedo, L. (2011). *Parent teacher meetings in early childhood education: management styles*. <https://www.scielo.br/j/cp/a/v68ZMqHDxGGfBLw5dvr87VG/?format=pdf&lang=en>
- Guo, Y. (2010). Meetings without dialogue: A study of ESL Parent-Teacher interactions at secondary school parents' nights. *School Community Journal*, 20, 121-141.
- Günay-Bilaloğlu, R. ve Aktaş-Arnas, Y. (2019). Barriers to parental involvement in preschool education and problems encountered in process. *Hacettepe University Journal of Education*, 34(3), 804-823. doi: 10.16986/HUJE.2018043536
- Hornby, G. (2000). *Improving parental involvement*. Continuum International Pub.
- Jeynes, W. (2010). *Parental involvement and academic achievement*. Routledge.
- Koç-Akran, S. ve Kocaman, İ. (2018). Öğretmenlerin ve velilerin okul öncesi eğitim kurumlarındaki veli toplantılarına ilişkin algıları. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 4(2), 97-110.
- Lightfoot, S. (2003). *The essential conversation*. Random House.
- McEwan, E. K. (2005). *How to deal with parents who are angry, troubled, afraid or just plain crazy*. Corwin Press.
- Olson, G. ve Fuller, M. L. (2008). *Home-school relations*. Pearson.
- Pianta, R. ve Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful kindergarten transition: Your guide to connecting children, families, and schools*. Paul H. Brookes.
- Reynolds, A. J. (1992). Mediated effects of preschool intervention. *Early Education and Development*, 3(2), 139-164.
- Xu, Z. ve Gulosino, C. A. (2006). How does teacher quality matter? The effect of teacher-parent partnership on early childhood performance in public and private schools. *Education Economics*, 14 (3), 345-367.

Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlıkları ve Motivasyonları Arasındaki İlişki*

Rümeysa KULOĞLU

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Asiye ŞENGÜL AVŞAR

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

asiye.sengul@erdogan.edu.tr

***Bu araştırma TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı tarafından 2020-2021 yılları arasında desteklenmiştir.**

Özet

Bu çalışmada aktif görev yapan öğretmenlerin motivasyonları ve psikolojik dayanıklılık (psikolojik sağlamlık) düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Stresli anların yoğun olarak yaşandığı meslek dalları arasında yer alan öğretmenlik mesleğinde, psikolojik olarak dayanıklı olmak stresli anlar ile mücadele etmede önemli bir nokta olabilir. Psikolojik dayanıklılık yaşamda uyumu bozabilecek çeşitli zorluklara rağmen, insanların bu durumlara gösterdikleri iyi uyum olarak ifade edilirken motivasyon, en genel anlamıyla harekete geçirici itici güç olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada bu iki değişken (psikolojik dayanıklılık ve motivasyon) arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Belirlenen amaç doğrultusunda araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan ve araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen demografik bilgi formu, Arslan (2015) tarafından geliştirilen Yetişkin Psikolojik Sağlamlık Ölçeği ve Tulunay Ateş ve İhtiyaroğlu (2019) tarafından geliştirilen Yetişkinler İçin Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda veriler çevrim içi olarak toplanmış ve uygun veri çözümleme teknikleriyle analiz edilmiştir. Bunun için öğretmenlerin motivasyonları ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Parametrik bir test olan bu katsayı için verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin iç motivasyonları ile psikolojik sağlamlıkları arasında orta düzeyde, pozitif istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarını ve motivasyonlarını artırıcı psiko-eğitimler ile öğretmenler desteklenmeli, öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarını desteklemek üzere iletişim, sorunlarla etkili başa çıkma ve problem çözme yeteneklerini güçlendirici programlar içeren hizmet içi eğitimler verilmeli, öğretmenlerin meslek hayatında karşılaştıkları stresli ve zorlu durumlara başa çıkmada başvurabileceği psikolojik destek merkezleri oluşturulmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Psikoloji, Dayanıklılık, Eğitim, Gündü, Öğretmen

Abstract

In this study, it was aimed to examine the relationship between motivation and psychological resilience levels of active teachers. Being psychologically resilience in the teaching profession, which is among the professions where stressful moments are experienced intensely, can be an important point in dealing with stressful moments. While psychological resilience is expressed as the good adaptation of people to these situations despite various difficulties that can disrupt harmony in life, motivation is defined as the driving force in the most general sense. In this study, it is aimed to determine the relationship between these two variables (psychological resilience and motivation). In line with the determined purpose, the study group of the research consisted of teachers working in various cities of Turkey and voluntarily accepting to participate in the research. Demographic information form developed by

the researchers, Adult Resilience Scale developed by Arslan (2015), and Motivation Scale for Adults developed by Tulunay Ateş and İhtiyaroğlu (2019) were used as data collection tools in the study. In line with the purpose of the research, data were collected online and analyzed with appropriate data analysis techniques. For this purpose, the Pearson Product Moments correlation coefficient was used, which is the relationship between teachers' motivation and psychological resilience levels. For this coefficient, which is a parametric test, it was determined that the data showed a normal distribution. In this study, a moderate, positive statistically significant relationship was found between teachers' intrinsic motivation and their psychological resilience. According to the results obtained from the research; Teachers should be supported with psycho-education to increase the psychological resilience and motivation of teachers, in-service trainings should be given to support teachers' psychological resilience, including programs that strengthen communication, effective coping with problems and problem-solving skills, psychological support centers that teachers can apply to cope with stressful and challenging situations they encounter in their professional life. should be created.

Giriş

Problem Durumu

Eğitim, insanların ve bu insanların içerisinde yaşadığı toplumun ilerleme sürecindeki en temel ögedir. Geçmişten bugüne kadar insanların kendi iç dünyalarını tanımaları, güçlerini tam manasıyla bilip kullanması; yaşadığı toplumun ise ilerlemesi ve gelişmesi eğitimin nitelikli olması ile ilişkili olan bir durum olmuştur. Eğitimin niteliğini etkileyen fiziki imkânlar, müfredat, teknoloji, öğretmen vb. gibi çeşitli unsurlar yer almaktadır. Eğitime etki eden bu unsurlardan biri de öğretmenlik mesleğidir (Göksoy & Argon, 2014). Eğitimin niteliğine etki eden bu unsurlar arasında öğretmenlerin eğitimin en önemli parçası olduğu kabul edilebilir. Eğitimde öğretmenlerin niteliklerinin iyileştirilmesi ile öğrencilerin zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim alanları olan eğitim çıktılarının üzerinde olumlu yönde bir etkiye sebep olacağını belirtmek yanlış olmayacaktır. Stresli anların yoğun olarak yaşandığı meslek dalları arasında öğretmenlik mesleği yer almaktadır (Aslan & Çeçen, 2007). Öğretmenlik mesleğinde psikolojik olarak dayanıklı olmak stresli anlar ile mücadele etmede önemli bir nokta olabilir.

Psikolojik dayanıklılık yaşamda uyumu bozabilecek çeşitli zorluklara rağmen, insanların bu durumlara gösterdikleri iyi uyum olarak tanımlanır (Block & Kremen, 1996, aktaran Topçu, 2017). Birey, kendi kişisel ve çevresel bütünlüğü içerisinde bir düzen oluşturur. Bazen bu bütünlüğün ve ahengin bozulduğu durumlar yaşanır. Sevilen birinin yaşamını kaybetmesi, terör saldırısı, ciddi sağlık problemleri, işten çıkarılma gibi sarsıcı olaylar kişilerin yaşantılarını sekteye uğratan zorlu hayat tecrübeleridir. Küreselleşme sonucu değişen dünya ile beraber bireyler yaşamış oldukları korku, depresyon, yalnızlık, stres, tükenmişlik, sosyal fobi, yabancılaşma, benmerkezcilik, yalıtılmışlık, ötekileştirme ve doğal afetler gibi doğrudan etkilendikleri psikolojik sorunlar daha çok artmış, bu doğrultuda da bireyler yaşadıkları psikolojik sorunları daha çok dile getirmeye başlamıştır (Ülker Tümlü & Reçepoğlu, 2013).

Psikolojik dayanıklılık kavramını incindikten sonra tekrar eski haline kolayca dönebilmek olarak belirtmektedir (Ramirez, 2007, Aktaran Güngörmüş, 2015). Terzi (2008) ise yaptığı çalışmada bu durumu kendini toparlama gücü olarak değerlendirmiş ve psikolojik olarak dayanıklı kişileri sıra dışı durumlara uyum sağlayan ve zor koşullar altında olumlu ve beklenmedik başarılar kazanan kişiler olarak tanımlamıştır. Bireyin hayatını etkileyen çok zorlu yaşam tecrübeleri karşısında birçok kişi, duygu yoğunluğu veya farklı tepkiler gösterebilmektedir.

Genel olarak bir başarı veya uyum sağlama sürecini ifade eden psikolojik dayanıklılık; ruhsal bozukluklara karşı koruyucu olduğu bilinen kendilik algısı, sosyal yeterlilik ve aile uyumu gibi çeşitlendirilebilir etkenler ile değerlendirilen genel bir kavramdır. Psikolojik dayanıklılık işyerindeki performans, iş tatmini ve bağlılık gibi faktörlerle ilişkilendirilebilir bir özellik taşıması, kavramın örgütsel açıdan önemine işaret etmektedir (Basım ve Çetin, 2011).

Motivasyon, insan davranışıyla ilgilenen bir kavramdır ve sergilenen bu davranışların ne şekilde yönlendirilebileceğini ya da yönlendirilmiş olan bir davranışın sergilenme düzeyinin nasıl artırabileceğini göstermeye çalışmaktadır. Motivasyon, sözlükte en genel anlamıyla itici güç olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2000) ve hedefe ulaşmak için harekete geçmeye iten içsel ve dışsal olayların tümü olarak belirtilmektedir (Selçuk, 2007). Motivasyonla ilgili olarak yapılan araştırmalar incelendiğinde genel olarak örgütler için önemi ve örgütlerde sağladığı verimlilik, performansa katkıları üzerine odaklanıldığı görülmektedir (Aytürk, 2010; Tulunay Ateş & İhtiyaroğlu, 2019; Öge, 2016).

Motivasyon bireyin örgüt içindeki ortaya koyduğu güç anlamında ve bireysel olarak ortaya koyduğu güç anlamı dışında iş doyumunu etkimektedir (Ağırbaş, Çelik, & Büyükkayıkçı, 2005; Toker, 2006; Yavuz & Karadeniz, 2009) ve stresle ilişkilidir (Ersarı & Naktiyok, 2012). Çalışanların motivasyonu önemlidir. Bireyin yaptığı işte motivasyonunun olmaması ya da düşük olması o işteki verimliliğini düşürmektedir.

Bireyin ihtiyaç sırasının belirlenmesinde yaşadıkları toplum, sosyal çevre, kişisel özellikleri etkili olduğundan çalışanları aynı teşvik araçlarının motive etmeyebileceğine dikkat edilmelidir. Bu nedenle motivasyon araçlarını kullanırken bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır. Bir grup insanı maddiyat motive ederken başka bir grubu saygı, takdir görme gibi psikolojik ihtiyaçlar motive edebilir.

Literatürde yer alan araştırmalar incelendiğinde motivasyonun birçok değişkenle birlikte incelendiği görülmektedir. Motivasyonu konu alan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin; örgütsel bağlılıkları ile motivasyon arasında (Kalay, 2015), psikolojik taciz ile

karşılaşma düzeyleri ile motivasyon arasında (Avcı, 2015), motivasyonları ile yönetici tutumları arasında (Çalış, 2012), motivasyonları ile yöneticilerin iletişim becerileri arasında (Bektaş, 2010; Doğan & Koçak, 2014) istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir.

Çakır (2019) cerrahi tedavi uygulanan kanserli hastaların sosyal destek ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı çalışmada erkeklerin ve evli olanların aileden, arkadaştan ve özel insandan algıladıkları sosyal destek düzeylerinin ve psikolojik dayanıklılıklarının daha yüksek, okuryazar olmayanların ise daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Coşkun (2019) yaptığı yurtdışı literatür tarama sonuçlarında psikolojik dayanıklılığın krize adapte ve krizle başa çıkmada etkili bir faktör olduğu ve koruyucu bir etkisinin olduğunu, bireylerde psikolojik dayanıklılık düzeyinin yüksek olmasının fiziksel ve psikolojik ruh sağlığını ayrıca algıladıkları sosyal desteği de olumlu etkilediğini belirtmiştir.

Kaya (2019) yakınıni kaybeden yetişkin bireylerin psikolojik dayanıklılıklarının ve psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlarını incelediği araştırmasında; katılımcıların psikolojik dayanıklılıkları, yaşamın büyük kısmının geçtiği yere göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini, psikolojik yardım almaya ilişkin tutum açısından ise kadınların, boşanmışların ve daha önce psikolojik yardım alan kişilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmiştir.

Sezgin (2012) ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerini kişisel bilgi formundan elde edilen bazı demografik değişkenlere göre incelediği araştırmasında katılımcıların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin cinsiyet ve görev yaptıkları öğretmenlik alanı değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermediğini, psikolojik dayanıklılık ile yaş ve görev yapılan süre arasında anlamlı ilişki olmadığını belirlemiştir.

Kaner, Bayraklı ve Güzeller (2011), özel gereksinimli çocuğu olan ve olmayan annelerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri, algıladıkları sosyal destek ve bu destekten memnun olma düzeyleri ve son olarak stresle başa çıkma yolları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada algılanan sosyal destek ile psikolojik dayanıklılık ve başa çıkma stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunurken regresyon analizine göre psikolojik dayanıklılığın görece önem sırası, problem odaklı başa çıkma, algılanan sosyal destekten hoşnut olma ve duygu odaklı başa çıkma olarak belirlenmiştir.

Küçük (2010) çalışanların iş tatmin düzeyleri ve örgütsel bağlılıklarının, çalışma motivasyonuna olan etkisini incelediği araştırmasında İstanbul'da finans, sigorta ve imalat sektöründe faaliyet gösteren 24 farklı firmada çalışan 290 kişiye ulaşılmış çalışma

motivasyonunu en çok örgütsel bağlılık pozitif yönde etkilediğini belirlemiştir. Ayrıca araştırmada örgütsel bağlılık ile iş tatmini arasında ise pozitif ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu, motivasyonun örgütsel bağlılıkla, iş tatminiyle yüksek ilişkili olduğu görülmüştür.

Özdemir (2019) aile hekimliği alanında sağlık çalışanlarında tükenmişliğin çalışma motivasyonuna etkisi incelediği çalışmasında sağlık çalışanlarının; cinsiyet, eğitim durumları yaş, mesleki tecrübe durumu ve çocuk durumu değişkenlerine göre motivasyon algılarının farklılık göstermediğini ancak medeni durumlarına göre motivasyon algılarının farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Evli bireylerin motivasyon algılarının bekar bireylere göre daha yüksek olduğu çalışmanın bulguları arasındadır.

Yapılan çalışmalar özetlenirse psikolojik dayanıklılık ve motivasyonun insanlar üzerinde önemli etkileri olan psikolojik faktörler olduğu sonucuna ulaşılabilir. Türkiye’de çalışan motivasyonu üzerine yapılan çalışmalar özetlendiğinde; bireyin duygusal tükenme, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı algısı gibi pek çok psikolojik faktörlerin motivasyon üzerinde önemli etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca para, işi isteyerek yapma, mesleği isteyerek seçme, çalışma saatleri ve örgütsel bağlılık gibi faktörlerin çalışan motivasyonu üzerinde etkisi görülmüştür. Psikolojik dayanıklılık ve motivasyonla ilgili çalışmalar özetlendiğinde bu iki psikolojik kavramın bir iş örgütünde görev yapanların başarılarına, işlerindeki tatmin gücüne etkili oldukları görülmüştür.

Öğretmenlik mesleği birçok karakterde ve özellikte olan insanların bir arada bulunduğu ortam olan okullarda yürütülmektedir. Bu çalışma hayatında birçok travmatik ve tehlikeli olaylarla karşılaşma süreçlerinde psikolojik olarak dayanıklı olmayı gerektirir. Öğretmenlik mesleğini devam ettiren bir bireyin öncelikle kendisinin psikolojik sağlığının yerinde olması ve mesleklerinde başarıyı yakalamalarında motivasyonları önemlidir. Tüm bu gerekçelere dayanarak yapılan bu araştırmanın problemini, öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının ve motivasyonlarının belirlenmesi oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, aktif olarak görev yapan öğretmenlerin motivasyonları ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Belirlenen genel amaç doğrultusunda “öğretmenlerin motivasyonları ile psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkili” olup olmadığı belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Yapılan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma olarak tasarlanmıştır. Korelasyonel araştırmalar iki ya da daha fazla değişken arasında ilişki olup olmadığının belirlendiği araştırmalardır (Lodico, Spaulding, & Voegtle, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan 209 (%67,5'i kadın; %32,5'i erkek) gönüllü öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın verileri çevrim içi toplanmıştır. Veri toplama sürecinde ilk olarak katılımcıların açık rızalarını belirten yazıyı onaylamaları ile izinleri alınmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Uygulama

Uygulama izni alındıktan sonra aktif çalışan öğretmenlerin; demografik değişkenlerine ilişkin bilgiler araştırmacılar tarafından geliştirilen “*Demografik Bilgi Formu*”, psikolojik dayanıklılıkları Arslan (2015) tarafından uyarlanan “*Yetişkin Psikolojik Sağlık Ölçeği*”, motivasyonları Tulunay Ateş ve İhtiyaroğlu (2019) tarafından geliştirilen “*Yetişkin Motivasyon Ölçeği*” kullanılarak elde edilmiştir.

Arslan (2015) tarafından uyarlanan “*Yetişkin Psikolojik Sağlık Ölçeği*” akran ve toplumsal, bireysel kaynaklar, kültürel ve bağlamsal kaynaklar ve ailesel kaynaklar olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Bu çalışmada boyutlardan ve ölçek puanlarının tamamından elde edilen Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla; 0,74; 0,64; 0,69; 0,65 ve 0,84 olarak hesaplanmıştır. Boyutlarda yer alan madde sayıları dikkate alındığında ölçekten elde edilen puanların genel olarak güvenilir sonuçlar verdiği söylenebilir.

Tulunay Ateş ve İhtiyaroğlu (2019) tarafından geliştirilen “*Yetişkin Motivasyon Ölçeği*” iç motivasyon ve dış motivasyon olmak üzere iki boyutlu yapıdadır. Bu çalışmada boyutlardan ve ölçek puanlarının tamamından elde edilen Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla; 0,89; 0,64 ve 0,86 olarak hesaplanmıştır. Boyutlarda yer alan madde sayıları dikkate alındığında ölçekten elde edilen puanların genel olarak güvenilir sonuçlar verdiği söylenebilir.

Analiz

Araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan veriler, parametrik istatistiksel tekniklerden biri olan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısıyla analiz edilmiştir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin motivasyonları ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı aracılığıyla belirlenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda aktif olarak görev yapan öğretmenlerin motivasyonları ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı ile belirlenmiştir. Bunun için “Yetişkin Psikolojik Sağlık Ölçeği” ve “Yetişkin Motivasyon Ölçeği” faktörlerinden elde edilen puanlar için hem normallik testleri yapılmış hem de betimsel istatistikleri incelenmiştir.

Yetişkin Psikolojik Sağlık Ölçeği'nin ilişkisel kaynaklar alt boyutu için elde edilen puanların; ortalaması 24,93, ortancası 25,00, çarpıklık katsayısı -0,12 ve basıklık katsayısı -0,48; bireysel kaynaklar alt boyutu için elde edilen puanların; ortalaması 21,41, ortancası 21,00, çarpıklık katsayısı -0,22 ve basıklık katsayısı -0,11; kültürel kaynaklar alt boyutu için elde edilen puanlar; ortalaması 20,45, ortancası 21,00, çarpıklık katsayısı -0,67 ve basıklık katsayısı -0,49; ailesel kaynaklar alt boyutu için elde edilen puanlar; ortalaması 21,47, ortancası 21,00, çarpıklık katsayısı -0,29 ve basıklık katsayısı -0,65 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerlere göre ortalama ve medyan değerleri birbirine yakın, çarpıklık ve basıklık değerleri -2 ve 2 arasında olması nedeniyle puanların normal dağılımdan aşırı sapma göstermediğini belirlenmiştir.

Yetişkin Motivasyon Ölçeği'nin iç motivasyon alt boyutu için elde edilen puanların; ortalaması 57,19, ortancası 57,00, çarpıklık katsayısı -0,99 ve basıklık katsayısı 2,31; dış motivasyon alt boyutu için elde edilen puanlar; ortalaması 30,84, ortancası 31,00, çarpıklık katsayısı 0,28 ve basıklık katsayısı 0,40 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerlere göre ortalama ve medyan değerleri birbirine yakın, çarpıklık ve basıklık değerleri -2 ve 2 arasında olması nedeniyle puanların normal dağılımdan aşırı sapma göstermediğini belirlenmiştir.

Ölçeklerden ve alt boyutlarından elde edilen puanların normal dağılımlı olduğu belirlendikten sonra, araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmenlerin motivasyonları ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı ile belirlenmiştir. Tablo 1'de Yetişkin Psikolojik Sağlık Ölçeği'nin alt boyutları arasındaki ilişkiler verilmiştir.

Tablo 1*Yetişkin Psikolojik Sağlık Ölçeği Faktörleri Arasındaki İlişki*

	İlişkisel kaynaklar	Bireysel kaynaklar	Kültürel kaynaklar	Ailesel kaynaklar
İlişkisel kaynaklar	-	,571*	,353*	,535*
Bireysel kaynaklar	,571*	-	,374**	,399*
Kültürel kaynaklar	,353*	,374*	-	,262*
Ailesel kaynaklar	,535*	,399*	,262*	-

* $p < ,01$

Tablo 1 incelendiğinde ilişkisel kaynaklar ile bireysel kaynaklar arasında orta düzeyde, kültürel kaynaklar arasında zayıf düzeyde ve ailesel kaynaklar arasında orta düzeyde istatistiksel açıdan anlamlı ilişki olduğu; bireysel kaynaklar ile kültürel kaynaklar arasında zayıf düzeyde, ailesel kaynaklar ile kültürel kaynaklar arasında zayıf düzeyde istatistiksel açıdan anlamlı ilişki olduğu; ailesel kaynaklar ile kültürel kaynaklar arasında zayıf düzeyde istatistiksel açıdan anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Tablo 2’de Yetişkin Motivasyon Ölçeği’nin alt boyutları arasındaki ilişkiler verilmiştir.

Tablo 2*Yetişkin Motivasyon Ölçeği Faktörleri Arasındaki İlişki*

	İç motivasyon	Dış motivasyon
İç motivasyon	-	,412*
Dış motivasyon	,412*	-

* $p < ,01$

Tablo 2 incelendiğinde iç motivasyon ile dış motivasyon arasında zayıf düzeyde istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeyleri ve motivasyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3*Öğretmenlerin Psikolojik Sağlımlıkları ve Motivasyonları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular*

	İç motivasyon	Dış motivasyon
İlişkisel Kaynaklar	,421**	,216**
Bireysel Kaynaklar	,596**	,243**
Kültürel Kaynaklar	,236**	,201**
Ailesel Kaynaklar	,339**	,217**

**p<,01*

Tablo 3 incelendiğinde; iç motivasyon ile ilişkisel kaynaklar arasında zayıf düzeyde, bireysel kaynaklar arasında orta düzeyde, kültürel kaynaklar arasında çok zayıf düzeyde ve ailesel kaynaklar arasında zayıf düzeyde istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur.

Tablo 3 incelendiğinde; dış motivasyon ile ilişkisel kaynaklar arasında çok zayıf düzeyde, bireysel kaynaklar arasında çok zayıf düzeyde, kültürel kaynaklar arasında çok zayıf düzeyde ve ailesel kaynaklar arasında çok zayıf düzeyde istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Bu araştırmada öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları ve motivasyonları arasındaki ilişki incelenmiş ve istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğretmenlerin iç motivasyonları ile psikolojik sağlımlıkları arasında orta düzeyde ve orta düzeyin altında, pozitif istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur.

Motivasyon hem tanımı hem de doğası gereği önemli bir faktördür. Psikolojik olarak dayanıklı bireylerin; sosyalleşme konusunda başarılı, çevresiyle olumlu ilişkiler kurmakta zorlanmayan, ortaya çıkan sorunları çözmekte becerikli ve kendilerini geliştirmek ve yenilemek için yeterli motivasyona sahip bireyler olduklarını söylenebilir. Psikolojik sağlımlığı yüksek olan bireylerin, içsel kontrol odaklı, yüksek motivasyon ve anlamaya yönelmiş içgüdüye sahip, mesleki verimi ve doyumunu yüksek bireyler oldukları ifade edilebilir. Kavi ve Karakale (2018) çalışmalarında psikolojik olarak dayanıklı bireylerin; sosyalleşme konusunda başarılı, çevresiyle olumlu ilişkiler kurmakta zorlanmayan, ortaya çıkan sorunları çözmekte becerikli ve kendilerini geliştirmek ve de yenilemek için yeterli motivasyona sahip bireyler olduklarını belirtmişlerdir. Özer (2013) psikolojik sağlımlığı yüksek olan bireylerin, içsel kontrol odaklı, yüksek motivasyon ve anlamaya yönelmiş içgüdüye sahip bireyler olduklarını belirtmiştir.

Sonuç

Yapılan bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin iç motivasyonları yükseldikçe psikolojik sağlamlıkları ya da psikolojik dayanıklılıklarının arttığını söylenebilir. Yapılan bu araştırmadan elde edilen bu sonucun, Kovid 2019 pandemisi nedeniyle verilerin çevirim içi toplandığı sınırlı bir çalışma grubundan elde edildiği unutulmamalıdır.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular literatürde farklı özellikteki örneklerle çalışan araştırmacıların bulgularına paraleldir. Araştırma sonucunda aşağıdaki öneriler dikkate alınabilir:

- Bu araştırmanın çalışma grubunu, resmi okullarında görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Başka meslekte görev yapan katılımcıların yer aldığı çalışma gruplar oluşturularak farklı araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarını ve motivasyonlarını artırıcı psiko-eğitimler ile öğretmenler desteklenebilir.
- Öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarını desteklemek üzere iletişim, sorunlarla etkili başa çıkma ve problem çözme yeteneklerini güçlendirici programlar içeren hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Öğretmenlerin meslek hayatında karşılaştıkları stresli ve zorlu durumlarla başa çıkmada başvurabileceği psikolojik destek merkezleri oluşturulabilir. Psikolojik dayanıklılık düzeyinde sosyal desteğin yeri önemlidir. Öğretmenlerin okul içerisindeki sosyal desteklerini artırma adına diğer öğretmenlerle olan iletişimi ve ilişkileri geliştirmek için sosyal çalışmalar ve etkinlikler düzenlenebilir.
- Öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonlarını artırıcı okul içerisinde veya okul dışında sosyal projeler hazırlanarak katılımları sağlanabilir.
- Benzer araştırma, Türkiye genelinde farklı örneklerde tekrarlanabilir. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar eğitimin planlanmasında kullanılabilir.

Kaynakça

- Ağırbaş, İ., Çelik, Y. ve Büyükkayıkçı, H. (2005). Motivasyon araçları ve iş tatmini: Sosyal sigortalar kurumu başkanlığı hastane başhekim yardımcılarını üzerinde bir araştırma. *Sağlık İdaresi Dergisi*, 8(3), 325-348.
- Arslan, G. (2015). Yetişkin psikolojik sağlamlık ölçeği'nin (YPSÖ) psikometrik özellikleri: Düşük sosyoekonomik örnekleme geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(2), 344-357. DOI: 10.12984/eed.45159

- Aslan, H. ve Çeçen, A. R. (2007). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyetlerine ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre mizah tarzlarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 1-14.
- Avcı, L. (2015). *Öğretmenlerin yıldırma (mobing) yaşama düzeyleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Düzce ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aytürk, N. (2010). *Örgütsel ve Yönetimsel Davranış*. Detay Yayıncılık.
- Basım, N. ve Çetin, F. (2011). Yetişkinler için psikolojik dayanıklılık ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(2), 104-114.
- Bektaş, A. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile sınıf öğretmenlerinin motivasyonu arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınları.
- Çakır, H. (2019). *Cerrahi tedavi uygulanan kolorektal kanserli hastaların sosyal destek ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasında ilişkinin belirlenmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*. Fen Bilimleri Enstitüsü, Hacı Bektaş Üniversitesi, Nevşehir, Türkiye.
- Çalış, H. (2012). *Öğretmen motivasyonunda yönetici yaklaşımlarının incelenmesi (Kocaeli ili Gölcük ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Coşkun, Y. (2019). *Boşanma sürecindeki kadınların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Doğan, S. ve Koçak, O. (2014). Okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 20(2), 191-216. DOI: 10.14527/kuey.2014.009
- Ersarı, G. ve Naktiyok, A. (2012). İş görenlerin içsel ve dışsal motivasyonunda stresle mücadele tekniklerinin rolü. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 81-101.
- Göksoy, S. ve Argon, T. (2014). Okullarda öğretmenleri engelleyici ve destekleyici stres kaynakları. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(2), 245-271.
- Güngörmüş, K., Okanlı, A. ve Kocabeyoğlu, T. (2015). Hemşirelik öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 6(1), 9-14. DOI:10.5505/phd.2015.80299
- Kalay, M. (2015). *İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve motivasyonları arasındaki ilişki (Bolu ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kaner, S., Bayraklı, H. ve Güzeller, C. O. (2011). Anne babaların yılmazlık algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 12(2), 62-83. DOI: 10.1501/Ozlegt_0000000161
- Kavi, E. ve Karakale, B. (2018). Çalışan psikolojisi açısından psikolojik dayanıklılık. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 7(17), 55-77. DOI: 10.31199/hakisderg.391826
- Kaya, M. E. (2019). *Kayıp yaşayan yetişkinlerin psikolojik dayanıklılık ve psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlarının incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. Üsküdar Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Küçük, S. (2010). *Çalışanların iş tatmini düzeyleri ve örgütsel bağlılıklarının çalışma motivasyonuna olan etkisi (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi)*. Beykent Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T. ve Voegtle, K. H. (2006). *Methods in educational research: From theory to practice*. John Wiley & Sons.
- Öge, S. (2016). *İnsan kaynakları yönetimi*. (8. Baskı). Konya: Eğitim Yayınevi.

- Özdemir, H. (2019). *Birinci basamak (aile hekimliği) sağlık çalışanlarında tükenmişliğin, çalışma motivasyonuna etkisi: Afyonkarahisar ili örneği* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Özer, E. (2013). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin duygusal zekâ ve beş faktör kişilik özellikleri açısından incelenmesi*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya, Türkiye.
- Selçuk, Z. (2007). *Eğitim psikolojisi*, Nobel Yayın Dağıtım.
- Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 489-502.
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinde kendini toparlama gücünün içsel koruyucu faktörlerle ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 297-306.
- Toker, B. (2006). *Konaklama işletmelerinde işgören motivasyonu ve motivasyonun iş doyumuna etkileri.- İzmir'deki beş ve dört yıldızlı otellere yönelik bir uygulama*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Topçu, F. (2017). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinde beş faktör kişilik özelliklerinin yordayıcı etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Tulunay Ateş, Ö. ve İhtiyaroğlu, N. (2019). Yetişkin motivasyon ölçeği: bir ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 611-620. DOI: 10.24106/kefdergi.2612
- Ülker Tümlü, G. ve Receptoğlu, E. (2013). Üniversite akademik personelinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumları arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 205-213.
- Yavuz, C. ve Karadeniz, B. C. (2009). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun iş tatmini üzerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 507-519.

Halkla İlişkiler ve Okul Yönetimi Yönünden Önemi (Public Relations and Its Importance In School Management)

Doç. Dr. Sabit MENTEŞE (Sorumlu Yazar)
Munzur Üniversitesi
smentese@munzur.edu.tr

Metin DOĞAN
Hakimiyet-i Milliye İlkokulu Müdürü
metinberkay@hotmail.com

Özet

Sanayi Devrimi ile dikkatleri üzerine çeken halkla ilişkiler, özünde örgüt ile hedef kitle arasındaki ilişkinin geliştirilmesini ifade eder. Bütün örgütlerde olduğu gibi halkla ilişkiler okul örgütü için de oldukça önemlidir. Okul eğitim sisteminin stratejik bir alt sistem olarak, girdisi ve çıktısı toplumun temeli olan bireyi ve bireyin ait olduğu değerlerin aktarıldığı yerdir. Okul örgütünün temel özelliği toplumdan ve etkilendiği baskı gruplarından ayrı ve bağımsız düşünülmesinin mümkün olmamasıdır. Okul yönetiminin asli görevlerinden biri okul denen örgütü amaçları doğrultusunda çalışır durumda tutmaktır. Bu ise okul yönetim süreçlerinin gereğini yerine getirmesiyle mümkündür. Ayrıca okul örgütleri bugün her ne kadar resmi ve özel kurumlar olarak iki gruba ayrılrsa da her iki okul grubunun halkla ilişkileri anlamında etkinlik gerçekleştirmesini sağlayacak sebepleri bulunmaktadır. Okul örgütü yönetiminin de okulun hedef ve amaçları doğrultusunda hareket ederek, yerine getirmesi gereken bir takım görev ve sorumlulukları vardır. Bu anlamda kaynak taramaya dayalı derleme niteliğindeki bu çalışmanın temel amacı, müdürün okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere gerekli sorumlulukları yerine getirirken, halkla ilişkilerden ne derece yararlandığı ile halkla ilişkilerin, okul örgütü yönünden yeri ve önemini değerlendirmektir. Araştırmanın bulgularına göre okul yöneticilerinin halkla ilişkilerin niteliği, sürecin işleyiş biçimi ve halkla ilişkilerin her basamağında yapılması gerekenler noktasında teori ve pratikte yeterli bir düzeyde olmadıklarıdır. Bu bağlamda okul yönetiminde fiilen rol alması istenilen ve yetkilendirilen yöneticilerin atanmadan önce yönetim süreçleri, halkla ilişkiler ve onun önemli bir girdisi olan iletişim becerilerini teorik ve pratikte yeterli bir duruma getirilmeleri gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Okul, Yönetim, Halkla ilişkiler, Okul-Aile ilişkileri.

Abstract

The public relations with the industrial revolution and their attention refers to the development of the relationship between the organization and the target mass. As with all organizations, public relations are very important for the school organization. As a strategic subsystem of the school training system, the entry and output is the one where the society is the basis and the values belonging to the individual. The main feature of the school organization is that it is not possible to consider the society and independently of the print groups in which it is affected. One of the primary duties of the school administration is to keep the school-called organization in line with its purposes. This is possible by the performance of the school management processes. Although school organizations have been divided into two groups as official and private institutions today, there are reasons for both school groups to make activities in terms of public relations. School organization management has a number of tasks and responsibilities to fulfill by moving in line with the targets and objectives of the school. In this sense, the main purpose of this study is to evaluate the principal responsibility of the principal to carry out the necessary responsibilities to realize the aims of the school and to evaluate the place and importance of public relations in terms of the school organization. According to the findings of the study, the nature of the school administrators, the quality of the public relations, the process of operation of the process and the people to be done in each digit of the public relations were found in a sufficient level in theory and practical. In this context, it is necessary to take the management processes, public relations and communication skills, which are an important input of public relations and a significant input in theoretical and practically before the assignment of the managers who are desirable and authorized in school management.

Keywords: Education, School, Administration, Public relations, School-family relations.

Giriş

Sanayi devrimin sonuçlarından biri olarak halkla ilişkiler, tarihsel gelişim süreci içerisinde sürekli değişim geçirerek, günümüzde kamu ve özel ayrımı yapmaksızın bütün sektörlerde geniş bir kullanım alanı bulmuştur. Modern bir bilim dalı olarak halkla ilişkilerin temelini oluşturan iletişim, yönetimin temel fonksiyonları arasında da yer almaktadır. Küreselleşmenin yarattığı yeni koşullarda halkla ilişkiler lokal olmaktan giderek disiplinlerarası bir bilim niteliği alması, dünyada ulusal ve uluslararası değişen dinamik özelliklerine yanıt verecek şekilde gelişmesiyle hem kamuda, hem de özel sektördeki önemini kanıtlamıştır. Bu nedenle de halkla ilişkiler, örgüt ve yönetim bağlamında farklı değişkenlerle olan ilişkisi öteden beri akademisyenlerin başlıca ilgi alanı içerisinde yer almayı sürdürmüştür (Armutlu, 2016; Tortop ve Özer, 2018:3). Ayrıca klasik yönetim kuramlarının etkisini kaybetmesi, rekabet ortamının daha net hale gelmesi, kurumları ve sosyal örgütleri; teknolojiyi aktif kullanan, bilgiye çok çabuk ulaşan tüketicileri memnun etmek ve onlarla manevi bağlar kurmak fikri halkla ilişkileri daha bir önemli kılmıştır.

Sosyal örgütler varlıklarını uygun ortam içerisinde sürdürürler. Değişen koşullara ve amaçlarına bağlı olarak kurumlarda halkla ilişkilerin görev sınırları hedef kitlelere göre değişim gösterebilmektedir (Kalyon, 2007). Nitekim okullar dinamik birer sosyal kurum olarak hedef kitleleriyle ilişkilerini statik bir döngü içinde tutmamaları gerekmektedir. Bir sosyal örgüt olan okul; çevresinde öğrenciyi girdi olarak aldığı, çıktı olarak yine öğrenciyi mezun ettiği, kendisini etkileyen ve kendisinin etkilendiği aile, toplum ve çevredeki diğer okullar gibi öğelerden oluşmaktadır. Sosyal örgüt olarak okulun girdisi ve çıktısı öğrencilerden oluştuğu için çevresiyle sürekli etkileşim halindedir (Aydoğan, 2006). Okul ve çevresi arasındaki sözkonusu etkileşim ve iletişimin sonucu olan diyalog, eğitimde istenilen verimi almak için örgütsel ve yönetsel bir tercih değildir. Bu etkileşim, sosyal bir sistem olarak okulun amacını ve işlevini gerçekleştirmesi için gerekli bir zorunluluktur. Bu nedenle okul-aile ilişkilerinin temel amacı, okulun amacını gerçekleştiren bir yapıyı kurma ve işleyişini sağlamadır (Aydoğan, 2006).

Halkla ilişkiler ve okul yönetimi yönünden önemi adlı bu çalışma, sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan nitel araştırma yaklaşımı kapsamında derleme olarak desenlenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımlarında, araştırmacının esnek olması, toplanan verilere göre araştırma sürecinin yeniden biçimlendirmesi ve gerek araştırma desenini gerekse toplanan verilerin analizinin tümevarıma dayalı bir yaklaşımı izlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Ayrıca derleme tipi makalelerde belirli bir alanda önceden

yapılmış çalışmaların taranıp, yapılacak araştırmanın amacına uygun olacak kısımların alınarak, analizi yapıp yeniden anlamlandırılarak sistematik bilgi bütünü haline getirilir.

Bu çerçevede; öncelikle alana ilişkin literatür taramasına yer verilmiştir. Devmla halkla ilişkiler tanım ve amacı, tarihsel gelişim süreci, okul yönetimi yönünden anlamı ve önemi, okul yöneticilerinin halkla ilişkiler bağlamında neleri yapmaları gerektiği ve en önemlisi ise okul yöneticilerinin halkla ilişkiler süreci konusunda teori ve pratik yeterliliklerinin ne anlama geldiği ve bunların neler olduğunun tespiti yapılmak istenmiştir.

Literatür Taraması

Bu çalışmada literatür taramamda konuyla ilgili olarak makaleler, yüksek lisans tezleri, doktora tezleri, kitaplardaki çalışmalar incelenmiş olup elde edilen bilgilerle konu analiz edilmeye çalışılmıştır. Örneğin yurt içinde yapılan çalışmalardan biri Diker (1993)'in "Eğitim Kurumlarında Halkla İlişkiler ve Ortaöğretim Okullarındaki Uygulamalar" isimli yüksek lisans tez çalışmasıdır. Katılımcılarla görüşme yöntemiyle yapılan bu çalışmada "okullarda belli bir program ve organizasyondan yoksun halkla ilişkiler kapsamındaki bazı faaliyetlerin yapıldığı, ancak yöneticilerin bu faaliyetleri halkla ilişkiler çalışmalarından" ziyade, "öğrencilerin sosyal ve psikolojik gelişimlerini sağlamak amacıyla yürütülen çalışmalar olarak" değerlendirdikleri belirtilmektedir (Diker, 1993). Öte yanda kamu okullarında halkla ilişkileri yürütmekle görevli kurumsal birimlerin bulunmadığıda bilinmektedir. Buna karşılık özel okullarda halkla ilişkilere çok daha önem vermeleri beklenmektedir. Özgenel (1996), "Halkla İlişkiler Faaliyetlerinin Özel Okullardaki İşleyişi" isimli yüksek lisans tezini, İstanbul ilinde 38 özel okulda tarama modeli ile yapmıştır. Araştırmada şu sonuçlar elde edilmiştir: Özel okullarda halkla ilişkiler kavramının yeterince anlaşılmadığı, kapsamının yeterince bilinmediği ve bu konuya gereken önem verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Çamlıgüney (1998), "Özel Öğretim Kurumlarında Halkla İlişkiler" isimli yüksek lisans tezinde de Özgenel'in araştırmasıyla aynı hipotezler sınanmış ve benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Hesapçioğlu'nun (1998) özel okulların reklam çalışmalarını incelediği araştırmasında, "halkla ilişkiler ve reklam çalışmalarında özel okulların halkla ilişkiler" bağlamında bir takım özellikleri barındırmaları gerektiği ifade edilmiştir. Türk üniversiteleri yönünden halkla ilişkiler birimleri ve işlevlerinin değerlendirilmesi çalışması Özkan ve Algül (2022) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre Türk üniversitelerinde yaygın olarak Grunig halkla ilişkiler kuramının uyulandığı, ancak bilinçli bir biçimde ise halkla ilişkilerin işlevselliğini sürdürmedikleri yargısına varılmıştır.

Bunun yanısıra yurt dışında yapılan araştırmalardan Calvin'in (2002) "Öğretmenlerin Halkla İlişkiler Etkinlikleri İle İlgili Tavrı ve Algıları" araştırması Teksas'taki iki okulun yöneticileri ve öğretmenlerine yönelik yapılmıştır. Araştırma bulguları öğretmenlerin okullarındaki halkla ilişkiler çalışmaları için oldukça önemli roller üstlendiklerini göstermiştir (Calvin, 2002). Yine Hopper'ın (2003) "Halkla İlişkiler Etkinliklerinin Okul Yöneticileri Tarafından Değerlendirilmesi" ve Robinson'un (2004) "İnteraktif Örgütler Olarak Devlet Okulları: Dış Hedef Kitle İle İletişim İçin Basın ve Halkla İlişkiler Strateji Modeli Geliştirme" isimli araştırmalarının da konu ile ilgili önemli bulguları içerdini belirtmek mümkündür.

Halkla İlişkiler ve Okul Yönetimi

Halkla İlişkilerin Tanımı ve Amacı

Halkla ilişkiler biliminin kökeni, eski çağlara kadar dayanmaktadır. Bir meslek dalı haline gelerek profesyonelleşmesi ise 20. yüzyıla rastlamaktadır. Günümüzde de örgütlerin amaçlarına ulaşmada büyük katkısı olduğundan önem verilen bir bilim dalı olmuştur. Temel amacı; örgüt ile hedef kitle olan kamu arasında karşılıklı anlayışı sağlamak olan halkla ilişkiler biliminin tanımını daha iyi anlayabilmek için halk ve ilişki kavramlarına kısaca değinmek gerekir. Halkla ilişkilere bilimsel açıdan bakıldığında halk(kamu), bir toprak parçası üzerinde yaşayan insanların tümü, dünyadaki nüfusun tamamı ya da örgütün muhatap olduğu hedef kitle gibi ifadelerle açıklanabilir. İlişki ise iki ya da daha fazla kişi tarafından kurulan, yürütölen, desteklenen duygu, düşünce, tutum ya da bağ şeklinde tanımlanır. (Kalender, 2013).

Hedefler, örgütler için önemli var olma sebepleridir. Örgütün belirlemiş olduğu hedeflere ulaşmasına yardımcı olan temel fonksiyonlardan biri de halkla ilişkiler birimidir. Bu kapsamda halkla ilişkilerde de olması gereken bir takım özellikler mevcuttur. Örneğin halkla ilişkilerin plana bağlı olup iletişim öğelerinin belirli olması, süreklilik göstermesi, iletişim stratejisinin belirli olması, karşılıklı olması, amaca hizmet etmesi ve değerlendirmeye imkân sağlaması bunlardan bazılarıdır. Ayrıca halk ile ilişki içinde olma, halk tarafından örgütün ve yaptığı işlerin bilinmesi, yapılan işin halk için olduğunun gösterilmesi, kamudan örgüte ve örgütten de kamuya bir ilişkinin olması ve kamu ile örgüt arasında iyi niyet politikası geliştirme de halkla ilişkiler açısından önemli noktalardır (Dursun, 2011; Yaman, 2016). Halkla ilişkiler özünde örgütler arası ilişkiler, kamu-halk ilişkisi, kamu işleri, örgüt içi iletişim, medya ile ilişkiler, sermayedar ile ilişkiler, çevresel değişkenleri takip etme, kriz idaresi, sosyal yükümlölük ve etkinlik yönetimi alanlarında faaliyet gösterir (Yaman, 2016).

Halkla ilişkilerin örgüt açısından amaçları belirlenirken örgütün faaliyet alanına göre farklılık gösterdiğini ifade etmek mümkündür. Örneğin kamu kurumlarında halkla ilişkiler, kamu yararı amacını desteklerken, özel sektördeki halkla ilişkilerin amacının kazanç sağlamaya dönük olması beklenilmektedir. Çünkü kamu kurumlarında hizmet sağlamak kar sağlamaktan daha önemlidir. Dolayısıyla kamu kurumları belirlemiş olduğu bu politikaya uygun etkinlikler gerçekleştirmektedir. Özel sektörde ise kurumsallaşma amacı, kaliteyi artırma, verimliliği ve kazancı devam ettirme, hedef kitlede olumlu izlenim bırakarak bunu devam ettirme amaçlandığından halkla ilişkiler de bu minvalde çalışmalar gerçekleştirmektedir (Dikici, 2019).

Örgüt Yönünden Halkla İlişkilerin Önemi

Halkla ilişkilerin örgüt yönetimine danışmanlık yapması, örgütün itibar ve değerinin artırılıp sürdürülmesi, örgütün hedef kitle desteğini sağlaması için çeşitli etkinlikler düzenlemesi kapsamında öneme sahiptir. Örgütün temel hedefi de kendini hedef kitleye benimsetme ve kabul ettirme olduğundan halkla ilişkilerin örgütlerin var olma, varlığını devam ettirebilme anlamında önemli bir misyonu yerine getirdiğini ifade etmek mümkündür. Özellikle hedef kitle ile iletişimin daha fazla önem kazandığı ve içinde bulunduğumuz teknoloji çağında halkla ilişkilerin örgütün varlığı, itibarı ve değerine yansımaları oldukça önemlidir. Ayrıca içinde bulunduğumuz iletişim ve değişim çağına ayak uyduran/uydurmaya çalışan hedef kitlelerin beklentilerinin sürekli değişmesi, ekonomilerin hızlı dönüşümleri, gelişen teknoloji ile beraber rekabetin artması, Covid-19 salgını gibi hastalık ya da benzeri kriz durumlarına hazırlıklı olunması, kurumların stratejik, şeffaf ve güvene dayalı bir ilişki içinde olmasını zorunlu kılmıştır (Armutlu, 2016).

Örgütün strateji ve politika belirlemede önemli bir faktör olan halkla ilişkilerin, örgüt yönetimine direkt bağlı olması gerekmektedir. Çünkü hedef kitlenin talep ve şikâyetleri ile olası krizleri önceden tahmin edip yönetime bildirmesi bakımından örgütte yeri oldukça önemlidir. Bugün modern ülkelerde hem kamu hem de özel kuruluşlarda halkla ilişkiler hizmetlerinin zorunlu tutulması hedef kitle ve örgütler açısından meselesinin önemini ortaya koymaktadır. Bu alandaki hizmetlerin varlığı ve öneminin artması ile örgütteki verimliliğin artacağını ifade etmek mümkündür. (Güneş, 2009).

Halkla İlişkilerin Tarihsel Gelişimi

İnsanlık ile beraber var olan iletişim; zamana, mekâna ve yaşanan dönemin ihtiyaçlarına göre gelişim göstermiş ve şekillenmiştir. M.Ö 3000 yıllarında Pompei duvarlarına yazılan reklam amaçlı broşürler halkla ilişkilerin ilk zamanlardan beri var olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Buna benzer örnekleri Yunan, Roma kültürlerinde de görmek mümkündür. Yine

Osmanlı Devleti'nde sultanların zaman zaman halk ile bir araya gelerek halkla direkt iletişim kurması ya da habercilerinin padişah'tan gelen buyrukları kamuya duyurması da halkla ilişkilerin bir örneği olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak halkla ilişkilerin kavram olarak karşımıza çıkması ise 19. yüzyılda gerçekleşmektedir (Özbükerci, 2015).

Halkla ilişkiler, 1900'lü yıllardan sonra bugünkü anlamında kullanılmaya ve uygulanmaya başlanmıştır. Ancak halkla ilişkiler deyimini ilk defa 1807 yılında Thomas Jefferson tarafından kullanılmıştır. Bu tarihten sonra halkla ilişkiler kavramı sık sık gündeme gelmiş ve önem kazanmaya başlamıştır. ABD'de bu bilimin öncüleri olarak da Ivy Lee ve Edward Bernays kabul edilmektedir. Hatta Bernays, halkla ilişkiler alanında yaptığı çalışmalar ve bu alana yaptığı katkılardan dolayı halkla ilişkilerin babası olarak da anılmaktadır (Kalender, 2013).

Büyük Buhran dönemine kadar sadece önemli hadiselerde başvurulmuş bir alan olan halkla ilişkiler, bu dönemden sonra önemsenmiş ve bilhassa da özel kuruluşlarda önemli bir yer tutmuştur. Çünkü bu zorlu süreçte büyük çaptaki kuruluşların sorumluluklarının da büyük olduğu anlaşılmıştır. Halkla ilişkilerin de bu sorumlulukların bir parçası olduğu anlaşılmıştır. Halkla ilişkilerin de bu sorumlulukların bir parçası olduğu anlaşılmıştır. Buhran döneminden sonra halkla ilişkilerden kopuk olarak Taylorizm'in de etkisiyle sadece kârını düşünen şirketler, süreçten etkilenerek insan ilişkilerine yönelmişlerdir. Her ne kadar Taylorizm hemen terk edilmese de bu durum halkla ilişkiler biliminin gelişmesi ve öneminin anlaşılması açısından dönüm noktası olarak karşımıza çıkmaktadır (Kazancı, 1980).

Ülkemizdeki ilk halkla ilişkiler uygulamaları ise Milli Mücadele ve Cumhuriyet dönemine denk gelmektedir. Mustafa Kemal Atatürk'ün yaptığı çalışmalar halkla ilişkilere örnek olmuş ve sonraki uygulamalara önemli katkıları olmuştur. 1961 Anayasa'sı ile yapılan düzenlemelerle halkla ilişkilerin ülkemizde gelişiminin önü açılmış olup, 1980 yılına kadar yapılan çalışmalara bakıldığında da halkla ilişkilerin profesyonelleşmeye başladığını ifade etmek mümkündür. Çünkü halkla ilişkiler alanında eğitimler vermeye başlanmış, meslek örgütleri artmıştır. Ayrıca uluslararası halkla ilişkiler ajansı kurulmuş ve kamu kurumlarında yer alacak olan halkla ilişkiler ile ilgili önemli yenilikler eklenmiştir. Son olarak Bilgi Edinme Hakkı Kanunu, Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezi (CİMER) ve e-Devlet uygulamaları halkla ilişkiler alanında atılan önemli adımlardandır (Kalender, 2013).

Halkla İlişkiler ve Okul

Eğitimde kalitenin artırılması ve öğrencinin hayata hazırlanmasında iki önemli yere sahip olan aile ve okul unsurlarının iş birliği içinde olması gerekmektedir. Bu kapsamda oluşturulan okul

aile birlikleri ve okul dernekleri her ne kadar halkla ilişkiler anlamında bir takım görevleri yerine getiriyor olsa da istenilen seviyede olmadığını ifade etmek mümkündür. Zira eğitimdeki başarının okulların fiziki şartlarının iyileştirmesine değil okul ve aile arasında gerçekleşen yani okullarda olması gereken halkla ilişkiler aracılığıyla kalitenin arttığı yapılan çalışmalarla tespit edilmiştir. (Kolay, 2004).

Okullarda halkla ilişkiler alanında, okulun hedeflerine uygun olarak başarılı ve ünlü insanların eğitim etkinliklerine katılmasının sağlanması, varsa uygulamalı derslerin ilgili kuruluşlarda yapılması, yoksul öğrenciler için destek sağlama girişimlerinde bulunulması, eğitimde kullanılmak üzere okul çevresinde yer alan kuruluşlardan bedelsiz donanım veya gereçlerin sağlanması gibi etkinliklere örnek verilebilir. Çünkü bu ve bunlara benzer örnekler olan halkla ilişkiler, sorunların çözümü için hayati derecede önemlidir. (Kolay, 2004).

Okul ve Örgüt Özellikleri

Örgüt; bireylerin belirli amaçları gerçekleştirmek üzere bir araya gelerek ortaya çıkardıkları yapılara denilmektedir. Örgütlerin hedeflenmiş amacı, planlı ve dış çevre ile uyumlu olması gerekmektedir. Örgütlerin temel özelliklerini; belirlenmiş hedeflere ulaşmaya çalışması, verim odaklı olup uzmanlaşma ve iş bölümü yapması, çevre, kültür ve teknolojiden etkilenmesi, bölümlerinin eşgüdümlü çalışması şeklinde sıralamak mümkündür. (Bozkuş, 2016). Her örgütün benzer ve farklı yönlerinin olması gibi okul örgütünün yönetimlerinin de benzer ve farklı yönleri mevcuttur. Söz gelimi bir fabrika örgütü ile okul örgütünün ve yönetimlerinin benzer ve farklı yönleri olabilmektedir. Örgütlerin birbirinden farklı özellikleri o örgütün özel yanlarını oluşturmaktadır (Düzgün, 2004).

Okul örgütünü diğer örgütlerden ayıran diğer bir özellikse etkilendiği güç merkezleridir. Bu güç merkezleri; genel yönetim, baskı grupları, merkez örgütleri, eğitim müdürlükleri ve okul yönetimidir. Merkez örgütü, bir ülkede merkez teşkilatta yer alan memurların diğer alt kademelerdeki memurlardan daha fazla yetkiye sahip olmasını ifade etmektedir. Bu durum, merkeziyetçi anlayıştan kaynaklı ortaya çıkabilecek problemlerden çok politikadan etkilenip okul örgütlerini etkisi altına alabilmektedir. Bir ülkenin eğitim bakanının televizyona çıkıp ödev verilmesini yasakladığını ifade etmesi üzerine öğrencilerin öğretmenlerine ödev veremezsiniz tepkisiyle, merkez teşkilatta görevli bir müdürün taşradaki bir okulu ziyaret esnasında söylediklerinin yaptırım olarak anlaşılması merkezi örgütlenmenin okul örgütleri üzerindeki etkisini açıklanmaktadır. Merkez örgütün, taşrada okul örgütünde çıkması muhtemel problemleri çözmesi için oluşturduğu eğitim müdürlükleri ise okul üzerinde anlamlı bir güç olarak kabul edilebilir. Okul örgütünü etkileyen diğer güç merkezi olan baskı gruplarına ise

aile, öğrenciler, öğretmenler, yardımcı personel ve okul dışı grupları örnek olarak verilebilir. Bu baskı grupları okul örgütünü doğrudan ya da dolaylı bir şekilde etkilemektedirler. Okul içinde yönetsel faaliyetleri yürüten güç merkezi olan okul yönetimi hakkında ise ayrı bir başlık altında değinilecektir. (Toprakçı, 2001).

Okul ve Yönetimi

Ülkemizde okul yönetiminin başında yer alan okul müdürünün; okul binasının kullanımı, bakımı, eğitim-öğretim hizmetlerinin yürütülmesi, insan kaynakları yönetimi, beslenme ve güvenlik hizmetleri, muhasebe ve bütçe yönetimi, veri toplama ile maliyet analizleri gibi görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Her ne kadar 1990'lı yıllardan sonra okul yöneticiliği uzmanlık alanı olarak görülmeye başlanıp yöneticilerin atanmasına ilişkin yönetmelik çıkarılmışsa da işleyişte okul yöneticisinin teknik bir uzman gibi davrandığını ifade etmek mümkündür. Buna göre okul yöneticisinde bulunması gereken yeterlilikler; İnsani, teknik ve kavramsal olarak gruplandırılmaktadır. Yine okul yöneticisi; yasal, referans, uzmanlık, meşru, zorlayıcı ve ödül gücü gibi birçok güce sahip olmalıdır. Bu güçleri de yeri ve zamanında etkili bir şekilde kullanabilmelidir (Şişman, 2019).

Okul yönetiminin okul örgütü üzerinde etkili bir güç olması okulu diğer örgütlerden ayıran özelliklerdendir. Örneğin okul yönetimine yeni atanan bir müdür okulun işleyişini değiştirebilir ya da bozabilir. Yine okul yönetiminin eğitsel anlamda gerçekleştireceği herhangi bir faaliyeti öğrenciyi doğrudan etkileyebilmektedir. Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda yönetimin okul örgütü açısından önemini ortaya koymaktadır (Toprakçı, 2001).

Sürekli değişen dünyamızda okul yönetiminin değişmeyi de yönetebilmesi gerekmektedir. Bu konuda yetişmiş bir yöneticinin her alanda yaşanan değişim ve gelişmeleri okul örgütü açısından en iyi şekilde değerlendirebileceğini ifade etmek mümkündür (Gökçe, 2004).

Okul Aile Birlikleri ve Halkla İlişkiler

Okul örgütünü etkileyen güçlerden biri olan veliler, halkla ilişkilerin faaliyetleri içinde yer alır. Okulun girdisi olan öğrencinin başarısının artması ile okulun hedeflerine ulaşmasında çevrenin desteği demek olan okul aile birlikleri önemli yer tutmaktadır. Bu sebeple okul yönetimi, öğretmenler ve velilerin bir araya gelmesiyle okul aile birlikleri oluşturulmaktadır. Genel, yönetim ve denetim kurulundan oluşan okul aile birliklerinin var olmasının temel amacı; okul-aile, öğretmen-veli işbirliğini sağlayarak hem öğrencilerin eğitim ve öğretim süreçlerinde ailelerin etkin rol oynamasını sağlama hem de okul yönetimine yardımcı olmak şeklinde ifade

edilebilir (Uluğ, 1995; Şişman, 2019).Yine okulun velilerle etkili iletişim kurarak, okul aile birliği faaliyetlerini geliştirecek bilinçlendiren katılımı teşvik eden ve bilgilendirmeye dayalı etkinlikler gerçekleştirmesi, velilerin okula aidiyetleri güçlendirmesi ile bilincin yerleşmesinde etkili olacaktır (Cılga, 2006).

Etkili okul olmak ve öğrencinin başarısını yükseltmek için okulların çevre özellikle de ailelerle işbirliği içinde olması gerekmektedir. Çünkü öğrencinin başarısını artırmak hem okulun hem de ailenin sorumluluğundadır. Bu sebeple okul ile ailelerin işbirliği yapması zorunlu bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Kolay, 2004). Okul örgütünün çevresi ile iletişim ve işbirliği içinde olması okul örgütü ya da yönetiminin bir tercihi değil, örgütün hedeflerine ulaşması için bir zorunluluktur. Bu iletişimde en önemli görev de şüphesiz okul yönetimindedir (Aydoğan, 2006). Aile, okul örgütünün en önemli kaynağı olan öğrenciyi doğrudan, okul örgütü ve diğer aileleri de dolaylı olarak etkileyen baskı grubu olması sebebiyle okul örgütünü diğer örgütlerden ayıran bir özelliğidir. Bu denli önemli olan bir yapıyı da okul örgütü ve yönetiminin hesaba katmaması düşünülemez (Düzgün, 2004).

Okul ile aile arasında gelişecek olan ilişkiler sayesinde ailenin de okulun hedeflerine ulaşmasında, okula yardımcı olması da okul için bu ilişkilerin gerekli olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Bu anlamda okul örgütünü geliştirmek için ülkemizde yürütülen çeşitli projeler vardır. Toplam Kalite Yönetimi, performans değerlendirme modeli ve planlı okul gelişim programı bunlardan bazılarıdır. Fakat uygulanan bu programlara veli ve öğrencilerin dâhil edilmediği sadece yönetici ve öğretmenlerle sınırlı kaldığını bakanlığın kendi tespitlerinde (MEB, 2007) bulmak mümkündür. Hâlbuki tüm paydaşların eğitim sürecine katılımının sağlanması hedefine yönelik gerçekleştirilen bu programların asıl amaçları okul aile işbirliğini geliştirmektir. Nitekim okulun başarısı ve hedeflerin gerçekleştirilmesi için asgari düzeyde bu katılımın sağlanması da gerekmektedir (Topçu, 2013).

Sonuç olarak, insanlar arasında yaşanan sorunların birçoğunun asıl nedeni iletişimsizliktir. Bu durum okul ile ailenin halkla ilişkiler kapsamında işbirliğinde de kendini göstermektedir. Okulun hedeflerine ulaşması ile öğrencilerin başarılarını artırılması için okul-aile işbirliğinin geliştirilmesi, okul örgütlerinin varlığı açısından hayati bir öneme sahiptir (Arslanargun, 2007).

Halkla İlişkilerin Okul Yönetimi Yönünden Önemi

Çağdaş yönetimin gereği olan halkla ilişkiler, yönetimin yapısından ziyade yönetimin işlevi olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla örgütün yönetim ile ilgili tüm etkinliklerini kapsamakta ve stratejik davranmasını sağlayarak çevreyle ilişkisini pozitif yönlü değiştirmeyi

hedeflemektedir. Stratejik davranma, önceleri özgün ürün ve fikir üreterek varlıklarını devam ettiren örgütler, günümüzde düşünceleri özgün olmasa bile var olan durumu çevresine benimsetecek etkinlikler yapmaları demektir. Dolayısıyla yönetim, hedef kitle ile ilişki kurarken sadece işlevsel olarak değil, aynı zamanda duygusal değerlere de yer vermesi stratejik davranmasının bir gereğidir (Armutlu, 2016). Stratejik olarak yönetimlerin olası krizleri de tespit etmesi önemlidir. Bu anlamda okul yönetimine gerçek bir müfettiş gibi destek sağlayan halkla ilişkiler birimi, örgütteki olası krizleri engellemesi açısından da yönetime yardımcı olacaktır. Ayrıca kriz anında da basın ile ilgili işleri organize etme, kriz anı planlarını uygulama ve krizden sonra okulun imajını koruma gibi faaliyetleri de yürüterek okul yönetimine yardımcı olacaktır (Öztamur, 2019). Netice olarak okullar misyonlarını sağlıklı bir şekilde yürütebilmeleri çevreleriyle sağlıklı ilişkiler kurulmasına bağlı olmaktadır. Çevre ile sağlıklı ilişkilerin gelişebilmesi ise önemli derecede halkla ilişkiler etkinliklerini gerektirmektedir (Şeker, 2020).

Bilgi ve teknoloji çağında okul örgütünün, öğrenen okul imajına sahip olması gerektiği anlayışı hâkimdir. Okulun sahip olması gereken bu örgütsel imaj, hedef kitle üzerinde karar verme kıstası olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul yöneticisinin önemli bir görevi olan etkili örgütsel imaj, halkla ilişkiler etkinlikleri ile ne durumda olduğu tespit edebilir ve geliştirebilir. Bu anlamda halkla ilişkilerin okul yönetiminin okul örgütünü topluma benimsetmesinde önemli bir görev üstlendiğini ifade etmek mümkündür (Nartgün ve Kaya, 2016). West'e (1991) göre okul müdürlerinin halkla ilişkiler görevi oldukça önemlidir. Çünkü okulu ilerletmek ve geliştirmek okul müdürlerinin bir görevidir. Bu görevin gereği olarak da yöneticiler halkla ilişkiler biriminden faydalanmak durumundadır. Bunun için iç ve dış hedef kitleler olan öğrenci, öğretmen, aileler ve diğer paydaşlarla iletişim kurmak ve işbirliği yapmak zorundadır (Kılıç, 2006).

Özetle; halkla ilişkiler, okulu tanıtmak, başarısını, gayretlerini, yönetim ve yöntemini hedef kitleye bildirmek, kurum hakkında hedef kitleyi haberdar etmeyi gerektirmektedir. Zikredilen hususların yerine getirilmesinde ise halkla ilişkiler birimi hayati öneme sahiptir. Okullar halkla ilişkiler alanındaki çalışmalarını; afiş, sosyal medya, broşür, el ilanı gibi araçlar ve konferans, sergi, toplantı ve fuar gibi etkinliklerle gerçekleştirmektedirler (Şeker, 2020).

Sonuç ve Öneriler

Okulun başarısında rol oynayan değişkenlerin çokluğu yanında, halkla ilişkilerin özel bir yerinin olduğu yapılan araştırma bulgularıyla desteklenmektedir (West, 1991; Şeker, 2020;

Nartgün ve Kaya, 2016; Aydoğan, 2006; Diker, 1993; Polatcan, M. ve Cansoy, R. 2018). Ancak okul ile halk arasında bilimsel nitelikte bir ilişkinin kurulabilmesi ise önemli derecede okul yönetiminin yönetsel yeterliliği, diğer bir ifadeyle çağdaş yönetim anlayışına sahip olmasıyla mümkün görünmektedir. Çağdaş ya da sistem yönetim yaklaşımı okulu çevresinden bağımsız olarak ele alan değil, aksine çevresiyle karşılıklı ilişkiler bağlamında neden sonuç ilişkileri bağlamında ele alır. Bunun için sözgelimi halkla ilişkileri geliştirmek adına birçok etkinlikler kapsamında (Ergüven, 2013) seminer, kurs, toplantı, konferans, gezi, kermes vs. gibi faaliyetleri yapma yanında, Okul-Aile Birlikleri ve diğer sivil toplum organizasyonlarını da bu yönde etkinliklerde bulunmaya çalışır. Okul yönetim süreçleri kapsamında önemli bir yere sahip halkla ilişkiler, okulun hedef ve amaçlarına ulaşmasında kullanabileceği en etkili araçlardan biridir.

Okul-aile ilişkilerinin geliştirilmesi okul örgütünün asıl hedef ve amaçlarına ulaşmasında önemli katkı sunacaktır (Kolay, 2004). Toplumun diğer bir ifadeyle ailelerin bu denli etkisi altında olan bir örgütün halkla ilişkileri kullanmaması ya da yanlış kullanması örgüt için kötü sonuçlara yol açabileceği gibi, hedeflerine ulaşmasında da engel olacaktır. Bu nedenle örgüt ile hedef kitlesi olan çevresi ile ilişkilerinin gelişmesi anlamında halkla ilişkilerin okul ve yönetimleri adına çok önemli olduğu alanda yapılan bilimsel araştırma bulgularıyla da desteklenmektedir (Kolay, 2004; Uluğ, 2005; Topçu, 2013; Kırıl, 2017).

Sonuç olarak; okul örgütündeki halkla ilişkilerin ya da dolaylı olarak okul çevre ilişkilerinin geliştirebilmesi için aşağıda sıralanan seçenekler önerilebilir:

- Çevrenin de katılım sağlayabileceği okul etkinliklerine (seminer, konferans, toplantı gibi) ağırlık verilmelidir.
- Okul ve çevresinde yer alan baskı grupları ile yapıcı, anlaşılır, hoşgörülü ve dengeli bir iletişim dili geliştirilmelidir.
- Velilerin okuldaki çalışmalarda aktif rol almak istedikleri yapılan çalışmalardan tespit edilmiştir. Bu sebeple sosyal etkinlikler dışında karar almada katkıda bulunma, maddi destek sağlama, fiziki olanakların geliştirilmesi gibi görevler velilerin yer almak istedikleri çalışmalar olarak sıralanmıştır.
- Ailelerin; okul örgütünün hedefleri ve çalışmaları hakkında bilgi sahibi olmadığından katkı sağlaması mümkün değildir. Bu sebeple aileler okulun yönetimi, işleyişi ve hedeflerinden haberdar edilmelidir.

- Okulun sağlıklı halkla ilişkiler çalışması yapılabilmesi için okul yönetimi çevre hakkında bilgi sahibi olmalıdır.
- Okul örgütünün, grup çalışmalarına önem veren, değişime her zaman açık olan, önyargılı ya da şüpheli olmayan bir yapıya sahip olması okulun halkla ilişkiler anlamında gelişmesini sağlayacaktır. Bu durum da okulun hedeflerine ulaşmasına yardımcı olacağı gibi yönetim adına da ciddi bir kazanım olacaktır.

Kaynakça

- Armutlu, İ. İ. (2016). Halkla ilişkilerin marka değerine etkisi ve ölçülmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Halkla İlişkiler ve Tanıtım Anabilim Dalı. İstanbul.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18:120-135.
- Aydoğan, İ. (2006). İlköğretim okullarında okul-çevre ilişkilerinin düzeyi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 121-136.
- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (Kefad)*, 13(2), 75-93.
- Bozkuş, K. (2016). Örgüt yapısı ve okullar. *Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Kesit Akademi Dergisi (The Journal of Kesit Academy)*, 2(4), 236-260.
- Cılga, İ. (2006). Okul-aile birliği çalışmalarını güçlendirme araştırması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 17(1), 7-36. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsh/issue/48416/613440>.
- Çamlıgüney, B. (1998). *Özel öğretim kurumlarında halkla ilişkiler. (yüksek lisans tezi)*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Diker, A. (1993). *Eğitim kurumlarında halkla ilişkiler ve ortaöğretim okullarındaki uygulamaları. (Yüksek Lisans Tezi)*. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.
- Dikici, V. (2019). *Halkla ilişkilerin stratejik planlama sürecindeki rolü ve etkisi. (Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Halkla İlişkiler ve Tanıtım Anabilim Dalı. İstanbul.
- Dursun, Y. (2011). *Yerel yönetimlerde halkla ilişkiler ve yeni arayışlar. (Yüksek Lisans Tezi)*. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Ana Bili Dalı, Kırıkkale.
- Düzgün, S. (2004). *Okul yöneticiliğinin yönetsel temelleri; Orta öğretim okullarına yönelik bir uygulama. (Yüksek Lisans Tez)*. Yakındoğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Lefkoşa.
- Ergüven, M. S. (2013). Halkla ilişkilerde kullanılan ortamlar, araçlar ve yöntemler, halkla ilişkiler. Ed: Prof.Dr. Aydın Ziya Öür, T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını NO: 2713, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1676, S. 83-105. Eskişehir.
- Gökçe, F. (2004). Okulda değişimin yönetimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 211-226.
- Güneş, A. (2009). Kamu kurum ve kuruluşlarında halkla ilişkiler kavramının tanımı yeri ve önemi üzerine bir yaklaşım. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 10(1), 25-27.

- Hesapçıoğlu, M. ve Nohutçu, A. (1999). Velilerin özel okul tercihlerini etkileyen faktörler ve özel okulların reklam stratejileri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 183-202.
- Kazancı, M. (1995). *Kamuda ve özel sektörde halkla ilişkiler*. Turhan Yayıncılık.
- Kazancı, M. (1980). *Halkla ilişkiler*. Ankara Üniversitesi SBF Basın Yayın Yüksek Okulu Basımevi. Ankara.
- Kılıç, S. Z. (2006). *Özel Türk ilköğretim okullarında halkla ilişkiler etkinliklerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kıral, B. (2021). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kolay, Y. (2004). Okul aile çevre iş birliğinin eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 4-5.
- MEB. (2007). *Öğrenci merkezli eğitim uygulama modeli*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Nartgün, Ş. ve Kaya, A. (2016). Özel okul velilerinin beklentileri doğrultusunda okul imajı oluşturma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research In Education and Teaching)*, 5(2), 17.
- Özbükerci, İ. (2015). Halkla ilişkiler ve meslek örgütleri açısından sanal ortamda halkla ilişkiler. (Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Özgenel, S. (1996). *Halkla ilişkiler faaliyetlerinin özel okullardaki işleyişi: İstanbul ili içindeki özel okullarda bir araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Davranış Bilimleri Anabilim Dalı. İstanbul.
- Özkan, S. & Algül, A. (2022). Türk üniversitelerinde halkla ilişkiler birimleri ve işlevlerinin değerlendirilmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 21(81), 409-429. DOI: 10.17755/esosder.972061.
- Öztamur, K. (2019). *Kriz iletişimde halkla ilişkilerin fonksiyonel rolü ve etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Polatcan, M. ve Cansoy, R. (2018). Türkiye’de etkili okul araştırmaları: Ampirik araştırmaların analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 8-24.
- Şeker, S. (2020). *Halkla ilişkiler faaliyetlerin özel okullarda kurum itibarına katkısı*. (Doktora Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Şeker, S. (2020). Özel okullarda halkla ilişkiler. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 575-595.
- Şişman, M. (2019). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*, Pegem Akademi.
- Topcu, İ. (2013). *Okulu geliştirmede velilerin rolü; Sivas il merkezinde bir durum çalışması*. (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Malatya.
- Tortop, N. ve Özer, M. A. (2018). *Halkla İlişkiler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Uluğ, F. (1995). İlköğretimde okul çevre ilişkileri. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 181-196.
- Yaman, N. (2016). *Sivil toplum kuruluşlarında halkla ilişkiler: Tema Vakfı örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

Dil Eğitimi Alanında Çalışan Öğretmenlerin Birlikte Öğretim Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi

Saim AKMAN

Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi

saimakman@gmail.com

Dr. Öğrt. Üye Süleyman ARSLANTAŞ

Necmettin Erbakan Üniversitesi

suleymanarslantas@gmail.com

Özet

Yabancı dil öğretmenlerinin birlikte öğretim hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışmaya amaçlı örnekleme yöntemiyle Konya ili merkez ilçelerdeki ilkököl, ortaokul ve liselerden seçilen ve meslekte en az 5 yıl tecrübesi bulunan 21 yabancı dil öğretmeni katılmıştır. Yabancı dil öğretmenlerinin birlikte öğretimde sıklıkla kullanılan altı model hakkındaki görüşlerini toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler 20-30 dakika sürmüştür. Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Görüşülen yabancı dil öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu birlikte öğretimde kullanılan altı modelin hepsinin yabancı dil öğretiminde kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenler bir öğretmen bir gözlemci modelinin en iyi konuşma becerisinin öğretiminde kullanılabileceğini ve gözlemci öğretmenin kazanımlara ulaşılma durumunu izleyebileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenler bir öğretmen bir yardımcı modelinin en iyi yazma ve konuşma becerilerinin öğretiminde kullanılabileceğini, öğretmen yazma ve konuşma aktivitesi ile ilgili detayları verirken yardımcı öğretmenin öğrencilere ve konuşma için oluşturulan gruplara yardım edebileceğini belirtmişlerdir. Görüşülen yabancı dil öğretmenleri paralel öğretim modeline en uygun becerilerin okuma ve dilbilgisi olduğunu düşünmektedirler. Ancak bu modelde bir öğretmenin diğerine göre daha baskın olması durumunda öğrencilerin sadece o öğretmene odaklanmasının öğretim hizmetinin kalitesini düşüreceğini ifade etmektedirler. Birlikte öğretim modellerinden alternatif öğretim modeli hakkında, öğretmenler bu modelin sınıf içinde öğretimin bireyselleştirilebilmesine imkan tanıdığı için yararlı olduğunu düşünmektedirler. Takım öğretim modeli hakkında görüş bildiren öğretmenler ise, bu modelin konuşma becerilerinin öğretiminde özellikle tartışma (münazara) tekniği ile birlikte kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Son olarak İstasyon öğretimi modeli için görüş bildiren öğretmenler bu model kullanılarak yazma becerilerinin kazandırılabilirliğini düşünmektedir.

Anahtar Kelimeler: Birlikte öğretim, Dil eğitimi, Birlikte öğretim modelleri, Öğretmen görüşleri

Exploring the Views of Language Teachers Regarding Co-Teaching

Abstract

This study was conducted through case study design to explore the views of language teachers regarding co-teaching. Teachers over five years of teaching experience and working in primary, secondary and high schools in the central districts of Konya were chosen via purposeful sampling method. To obtain the data regarding the frequently used six models of co-teaching, a semi-structured interview form was developed by the researchers. The semi-structured interviews were lasted between 20 and 30 minutes. The data was analyzed through descriptive analysis. Almost all the teachers stated that all six of the co-teaching models can be used language teaching. Teachers suggested that one teach, one observe model can be used in teaching speaking skills, and stated that observer can monitor the achievement level. Teachers asserted that one teach, one assist model could be used best in teaching writing and speaking skills. While the teacher gives the details about the writing/speaking activity, the assistant teacher can help the students and groups about the activity. Teachers expressed that the most appropriate skills to teach with parallel teaching model was reading and grammar. However, they pointed out that if one of the teachers was more dominant than the other, students would focused on that teacher and this would decrease the

quality of education. The alternative teaching model was found useful by teachers since it allows to individualizing education. As for the team teaching model, teachers stated that this model could be in teaching speaking skills with debate technique. Lastly teachers stated that the station teaching model of co-teaching could be used for teaching writing skills.

Keywords: Co-teaching, Language teaching, Co-teaching models, Views of teachers

Giriş

Eğitim programlarındaki güncel değişimlerle birlikte bireysel başarının yanı sıra grupla iş birliği ve uyumla çalışma sonucundaki grup başarısı eğitimde önemli bir unsur olarak gözlemlenmeye başlanmıştır (Gürgür ve Uzuner, 2010; Haller vd, 2000; Johnson vd, 1981). Sınıf içindeki özel gereksinimlere sahip ya da farklı düzeylerdeki öğrencilerin bir arada eğitim öğretim almaları, grupla yapılacak öğretim uygulamalarının önemini daha da artırmıştır (Gürgür,2005). Birlikte öğretim (co-teaching) yaklaşımı, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların aynı sınıfta bulunduğu bir ortamda, bir sınıf öğretmeni ve bir özel eğitim öğretmenin birlikte yardımlaşarak ve uzmanlık deneyimlerini paylaşarak grup çalışmalarını yaptırılmaları için tasarlanmış bir eğitim modelidir (Kayhan ve Akçamete, 2018).

Literatüre bakıldığında, okullarda farklı öğrenme yeterliklerine sahip, farklı sosyo-kültürel özellikleri taşıyan, ulusal köken, aile geçmişi gibi farklı özellikleri olan öğrencilerin bulunması nedeniyle ekip çalışması ve işbirliğinin önemine ve gerekliliğine yapılan vurgu dikkat çekmektedir. Kalkan ve Rakap (2019) öğrencilerin sahip oldukları farklılıkları neticesinde oluşan gereksinimlerini karşılayabilmek için farklı disiplinlerden birçok uzmanın bir arada çalışmasının ve işbirliği yapmasının zorunluluk halini aldığını belirtmektedirler. Tüm öğrencilerin ihtiyaçlarının gerektiği gibi karşılanması, gelişim ve öğrenmelerinin desteklenmesi iyi planlanması gereken zorlu bir süreçtir (Moen, 2008). Bouillet (2013)'e göre işbirlikçi okullar yüksek kalitede eğitim için, sadece okulda değil aynı zamanda okul ve tüm topluluk arasında işbirliğine dayalı ilişkileri teşvik etmektedir. Aynı zamanda ekip çalışması içerisinde iş birliğinin okullarda deneyim alışverişi, ortaklık ve tüm eğitim aktörleri arasında pozitif ilişkiler geliştirmeye sağladığı katkı vurgulanmaktadır. Geçerli ve kapsamlı bir işlevsel değerlendirme elde etmek için ekip katılımı gereklidir. Ayrıca ekip açısından disiplinler arası öğretim faaliyetlerinin başarısı için faydalı hale getirilebilir. Eğitimde işbirliği ve ekip çalışmasını gerçekleştirmenin bir diğer aşaması da öğretmenler arasında oluşturulacak iş birliğidir.

Birlikte öğretim, planlama süreçlerindeki paylaşım, öğretim ve öğrenci değerlendirmesi süreçlerinde eşgüdüm ve işbirliğini temel alan bir yapıda, eşit veya farklı statülerdeki iki öğretmenin bir araya gelmesiyle oluşan öğretim topluluğudur (Bouck, 2007; Swicegood ve

Miller 2015). Yirmi birinci yüzyıl becerilerinin içinde yer alan, geleceğin insanının temel özelliklerinden biri ve öğretmenlik mesleğinin önemli parçası olan işbirliği, öğretmenler arası iletişim ve etkileşim becerilerini geliştirmeleri kazanmaları gereken temel beceri durumundadır (Pratt, 2014). Öğrenci çalışmalarının planlanması, öğretim uygulanması, sınıf yönetiminin paylaşılması, günlük olarak zamanın planlanması, işbirlikçi öğrenme tekniklerinin kullanması birlikte öğretimin göstergeleri ve etkililiğinin kanıtıdır.

Özellikle üst düzeyde işbirliği olduğunda sınıfta öğretme ve öğrenmenin tüm yönleriyle ilgili olarak öğretmenlerin birbirlerine geri bildirim sağlamasına yöneliktir (Cook, 2017). Etkili bir birlikte öğretim oluşturulması ve sürdürülmesi iyi iletişim becerilerine bağlıdır. Öğretmenler birbirlerini dinleyebilmeli ve kendi görüş ve önerilerini iletebilmelidir (Scruggs ve Mastropieri, 2017). Öğretmenlerin, lisans eğitimleri boyunca birlikte öğretimin gereklerini yerine getirecek biçimde yetiştirilmiş olmaları gerekmekte ve bu doğrultuda öğretmen yetiştirme programlarında birlikte öğretimin modellenmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Keefe vd, 2004). Ekiple öğretime yönelik derslerin olması, öğretmenler mesleğe başlamadan önce ihtiyaç duyacakları kavramsal bilgileri edinmelerini, uygulamaları görmelerini ve böylece ihtiyaç duydukları deneyimi kazanmalarını sağlamaktadır.

Öğretmenlerde birlikte öğretim uygulamaya dönük istekliliğinin artması ve yüksek motivasyona sahip olmaları birlikte öğretim geçmişi ve deneyimine bağlıdır. Birlikte öğretim deneyimlerinin yapısal yönlerine ek olarak öğretmen tutumları, ekiple öğretim uygulamalarında rol oynayabilir (Gürgür ve Uzuner, 2010). Birlikte öğretim, öğretmenlerin uzmanlıklarını paylaşmalarına (Cross ve Walker-Knight, 1997), yeni metodolara ilişkin denemeler yapmalarına (Murawski, 2006) ve öğretim uygulamalarında değişiklik yapmalarına katkıda bulunmaktadır. Öğretmenler arasındaki iletişim ve işbirliği, etkili ve verimli öğretme-öğrenme etkinliklerinin planlanmasını sağlayarak öğretim uygulamaları, içerik ve öğrenciler üzerinde etkili olmaktadır (Putnam ve Borko, 1997).

Birlikte öğretim uygulamalarında özel eğitim öğretmenin sınıf içi katılımcı gözlemci rolü ile yardımcı öğretmen rollerinde gerçekleştirmesi gereken sorumlulukların değişiklik gösterebileceğini belirten araştırmacılar; birlikte öğretim yaklaşımının (i) bir öğretim yapan, bir gözlemci, (ii) bir öğretim yapan, bir yardımcı, (iii) alternatif öğretim, (iv) paralel öğretim, (v) istasyon öğretimi ve (vi) ekip öğretimi şeklinde uygulanabileceğini belirtmişlerdir (Bauwens vd, 1989; Friend vd, 2010).

Birlikte öğretim modelleri, öğrencilerin yaş, yetersizlik türü, derecesi, performans düzeyi, gereksinimleri ile uygulamaların gerçekleştirileceği ders ve konuların içeriğine,

kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklere, sınıf mevcuduna, öğretmenlerin mesleki becerilerine göre tercih edilip uygulanmalıdır (Cook ve Friend, 2017).

Takım Öğretimi; Renoat (2021) takım öğretimini “iki veya daha fazla kişinin aynı öğrencilere aynı anda öğretim amacıyla atandığı bir yaklaşım” olarak tanımlamaktadır. Hanusch ve arkadaşları, (2009) Bringle ve Hatcher (1996) takım öğretimini "aynı kurs veya derslerin tasarımı ve/veya uygulanması ve değerlendirilmesi konusunda işbirliği yapan iki veya daha fazla eğitimci" olarak görmektedir.

İstasyon öğretim modeli; Sınıf içindeki sıraların üç ya da öğrenci sayısına göre daha fazla gruba ayrılarak farklı öğrenme istasyonları oluşturulmasıyla uygulanır (Friend vd, 2010). Her öğrenme istasyonunda geçirilen süre genellikle 10-15 dakika aralığında belirlenir. Konunun derinliği ve bilişsel beceri düzeyine göre bu süre daha da artırılabilir (Gözütok, 2017). Sınıftaki öğrenciler sınıf mevcuduna göre üç, dört, hatta beş heterojen gruba ayrılabilir. İstasyon çalışmalarında sınıf içinde farklı düzeyde ya da özel gereksinimli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin bir arada bulunduğu durumlarda aynı ya da farklı uzmanlık alanlarındaki iki öğretmenle bu çalışma yürütülebilir (Goodman vd, 2002; Zedalis, 2003).

Paralel öğretim modeli; Bir sınıf içerisinde aynı etkinlik ya da konuların iki öğrenci grubuna eş zamanlı olarak iki öğretmen tarafından uygulanması planlandığında paralel öğretim yapılabilmektedir. Öğretim verimliliğini artırmak için daha düşük bir yetişkin-öğrenci oranına ihtiyaç duyulduğunda, tartışmalara öğrenci katılımını teşvik etmek için, alıştırmaya ve uygulama, yeniden öğretme ve test incelemesi gibi etkinlikler için de paralel öğretim kullanılmaktadır (Friend vd., 2010).

Bir öğretmen, bir yardımcı modeli; Bir öğretmene, sınıftaki diğer öğretmene göre daha fazla güç verdiği iki birlikte öğretim tekniğinden biridir ve ihtiyaç olduğu durumlarda kullanılmalıdır (Friend vd, 2005) Bununla birlikte, bu modelde öğretmenlerden yalnızca biri eğitim programı ve öğretime hakim olduğunda ve belirli öğrenciler ders boyunca bire bir öğretmen desteğine ihtiyaç duyduklarında kullanılabilir.

Bir öğretmen, bir gözlemci modeli; Bir öğretmen öğrencilere eğitim verirken, diğeri öğrencileri gözlemlemelidir. Gözlemci öğretmen, bir sonraki öğretimin nasıl farklılaşacağını, öğrencilerin ek yardıma ihtiyaç duyup duymayacaklarına, ihtiyaçları belirlemeye, hangi ortak öğretim modelinin kullanılabileceğini belirlemede yararlı olabilecek veri toplamaktadır. Bu modelde daha az işbirliği süresi, daha az kesinti, daha veri toplama odaklı olmak vardır.

Alternatif öğretim modeli; Bu model, küçük bir grup öğrencinin öğrenmelerini hızlandırma, kaçırılan içeriği yakalama veya öğrenme eksikliklerini tamamlamaya yardımcı

olmak için kullanılmaktadır. Özel öğrenmeye ihtiyaç duyan veya özel yetenekli küçük grup eğitimi yapılırken diğer öğrencilerin programın dışına çıkmamasını sağlamaktadır. Öğrencilere öğrenme eksikliklerini tamamlama fırsatı verir, kronik hastalık vb. olan ve eğitim öğretime düzenli devam edemeyen öğrencilerin eksiklerinin tamamlanmasında etkilidir.

Ülkemizde, uygulamada özel eğitim sınıfları, özel okullarda dil öğretimi, okul öncesi sınıfları, atölye çalışmaları gibi alanlarda iki öğretmenli sınıf ve atölyelere rastlanmaktadır. Bu gibi durumların öğretim sistematiği nedir diye bakıldığında ne resmi ne bilimsel kaynaklarda nede pratik uygulamalarda uygulamanın nasıl yapıldığına dair bir sistematik yapı göze çarpmamaktadır. Birlikte öğretim uygulamalarının sistematiğini oluşturacak her türlü çalışma pratikte uygulanması amaçlanan bu çok önemli yapının hayat bulmasına katkı getirecektir. İki öğretmenli yapıların verimli kullanımının sağlanması, aktarılan kaynakların verimli kullanılmasına, dezavantajlı grupların genel eğitimden daha iyi yararlanmasına katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmanın amacı; dil eğitimi alanında çalışan öğretmenlerin birlikte öğretim (Co-teaching) hakkında görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin görüşleri **a)** Bir öğretmen, bir yardımcı modeli hangi konuların öğretiminde, nasıl kullanılabilir? Modelin uygulanmasında muhtemel sorunlar neler olabilir? **b)** Bir öğretmen, bir gözlemci modeli hangi konuların öğretiminde, nasıl kullanılabilir? Modelin uygulanmasında muhtemel sorunlar neler olabilir? **c)** Ekip öğretimi modeli hangi konuların öğretiminde, nasıl kullanılabilir? Modelin uygulanmasında muhtemel sorunlar neler olabilir? **d)** Alternatif öğretim modeli hangi konuların öğretiminde, nasıl kullanılabilir? Modelin uygulanmasında muhtemel sorunlar neler olabilir? **e)** Paralel öğretim modeli hangi konuların öğretiminde, nasıl kullanılabilir? Modelin uygulanmasında muhtemel sorunlar neler olabilir? **f)** İstasyon öğretim modeli hangi konuların öğretiminde, nasıl kullanılabilir? Modelin uygulanmasında muhtemel sorunlar neler olabilir? araştırma soru başlıklarında alınmıştır.

Yöntem

Çalışmanın Deseni

Yabancı dil öğretmenlerinin birlikte öğretim hakkındaki görüşlerini inceleyip, bu konuda bir ihtiyaç analizi ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması güncel bir olguyu gerçek hayattaki bağlamında inceleyen ve betimleyen bir araştırma desendir (Merriam, 2009; Yin, 2003). Durum çalışması olgu ve bağlamın birbirinden ayrılmadığı ve olgunun bağlam içinde incelenmesi gereken

çalışmalarda kullanılır (Yin, 2018). Bu çalışmada birlikte öğretim, yabancı dil öğretimi bağlamında alanda çalışan öğretmenlerin gerçek hayattaki deneyimleri sonucu oluşan görüşlerine göre incelenmiştir. Durum çalışmaları planlama, tasarlama, veri toplama, veri analizi ve raporlama aşamalarından oluşur (Yin, 2018). Bu çalışmada da öncelikli olarak çalışılacak durum belirlenmiş, çalışma takvimi oluşturulmuş, veri toplanacak kaynaklar belirlenmiş, veriler toplanmış, uygun analiz yöntemleriyle analiz edilmiş ve raporlanarak paylaşılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Konya ili merkez ilçelere bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan 21 yabancı dil öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklemenin altında yatan mantık bir konu hakkında daha fazla bilgiye sahip olduğu düşünülen örneklerden daha derinlemesine bilgi toplamaktır (Patton, 2002). Bu çalışmada veri toplanacak yabancı dil öğretmenlerinin hem alana daha iyi hakim olması, hem de sınıfta yaşanabilecek olası olumlu ve olumsuz durumları daha iyi kestirebilecek bilgi ve tecrübeye sahip olması açısından meslekte en az beş yıllık bir deneyime sahip olması şartı aranmıştır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken öncelikle Konya ili merkez ilçelerde çalışan ve en az beş yıllık tecrübeye sahip olan öğretmenler belirlenmiş ve bu öğretmenlere e-posta ve kısa mesaj yoluyla ulaşılmıştır. Araştırma, ulaşılan öğretmenlerden araştırmaya katılmaya gönüllü olanlarla yürütülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Çalışmada, birlikte öğretimde en fazla kullanılan altı modelin, yabancı dil öğretiminde hangi konu ve becerilerin öğretiminde, nasıl kullanılabileceği ve kullanım sırasında yaşanabilecek olumsuzluklara yönelik cevap aranmıştır. Bu modellerin kullanımına yönelik görüşlerin toplanacağı yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmadan önce alanyazın taranmış ve araştırma sorularını en iyi şekilde cevaplayacağı düşünülen, derinlemesine ve çok yönlü görüş alamaya açık ve yönlendirici olmayan sorular belirlenmiştir.

Görüşme formu altı farklı model hakkında görüş toplamak için altı bölümden oluşmuştur. Her bölümde, öğretmenlere ilgili model ile ilgili ön bilgilendirme yapılmış ve modelin yabancı dil öğretiminde nasıl kullanılabileceği ve kullanımı sırasında yaşanabilecek olumsuzluklarla ilgili görüş almaya yönelik 2 soru sorulmuştur. Sonuç olarak oluşturulan altı bölüm ve on iki sorudan oluşan bir taslak form ortaya çıkmıştır. Geliştirilen taslak görüşme formu, birlikte öğretim ve nitel araştırmalar konusunda uzman olan öğretim üyelerine

gönderilmiş ve uzman görüşü alınmıştır uzman görüşü alınan formda görüşler doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Daha sonra oluşan taslak form araştırma kapsamı dışında kalan üç yabancı dil öğretmenine pilot uygulama kapsamında uygulanmıştır. Pilot uygulamada yaşanan sorunlar ve anlaşılmayan noktalar araştırmacı tarafında not edilmiş ve bunların düzeltilmesine yönelik gerekli değişiklikler yapılmıştır. Sonuç olarak altı bölümden oluşan on iki soruluk bir görüşme formu uygulama için hazır hale getirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Durum çalışmalarında kullanılabilecek en iyi veri toplama yöntemlerinden biri görüşmelerdir. Görüşmeler hem nasıl ve neden sorularına cevap ararken hem de katılımların konuya bakış açılarını ve konu hakkındaki iç görülerini yansıtabilir (Yin, 2018; Fraenkel, Wallen, ve Hyun, 2012). Görüşmeler katılımcıların doğrudan gözlenemeyeceği durumlarda oldukça yararlı bilgiler sağlayabilir (Creswell, 2012; Patton, 2002). Ülkemizde yabancı dil öğretiminde birlikte öğretim yöntemi kullanılmadığı için bu araştırmada gözlem yöntemiyle veri toplanamayacağı için en uygun veri toplama yöntemi olan görüşme tekniği kullanılmıştır.

Veri toplama sürecinde, çalışma grubunun belirlenmesinin ardından araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlere birlikte öğretimde en sık kullanılan ve araştırmaya dahil edilen altı modelin açıklandığı ve nasıl kullanılacağına yönelik örneklerin bulunduğu bir e-posta gönderilmiştir. Böylece katılımcıların görüşmeden önce modeller ve nasıl kullanılabileceği konusunda ön bilgisinin olması ve görüşmelerin daha verimli geçmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Ön bilgilendirmenin ardından öğretmenlerle randevu verilen gün ve saatte, görevli oldukları okullarda görüşme yapmaya uygun ortamlarda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden önce öğretmenlere çalışma hakkında son bir kez daha bilgi verilmiş ve araştırma için hazırlanan gönüllü katılım formu imzalatılmıştır. Görüşmeler yaklaşık olarak 20-30 dakika sürmüş ve görüşmeler esnasında katılımcılardan onay alınarak ses kaydı alınmıştır.

Veri Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analiz verileri temel sevide kategorize ederek araştırmacıya düzenlenmiş bir anlayış sunar (Saldana, 2014). Betimsel analizde veriler araştırma soruları veya görüşmede sorulan sorular gibi önceden belirlenmiş temalara ayrılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanan veriler, transkript edilmiş ve iki ayrı araştırmacı tarafından araştırma soruları paralelinde analiz edilmiştir. Veri analizi sırasında veriler altı model için

ayrı ayrı olumlu ve olumsuz olarak analiz edilmiş ve tablolar halinde sunulmuştur. Araştırmacılar arası uyumu bulmak için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen kodlayıcılar arası uyum formülü kullanılmıştır. Kodlayıcılar arası uyum 0,92 olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman (1994) kodların %95'inde bulunan %80 üzeri bir uyumun kodlayıcılar arası uyum için yeterli olduğunu ifade etmektedir.

Bulgular

Araştırmanın bulguları alt problemler doğrultusunda tablolar halinde sunulmuştur. Öğretmenlerin bir öğretmen bir gözlemci modeline ait görüşleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmenlerin Bir Öğretmen Bir Gözlemci Modeline İlişkin Görüşleri

	Öğretmen Görüşleri	Frekans (f)
Olumlu Görüşler	Konuşma becerisi öğretimi	5
	Dil bilgisi öğretimi	4
	Yazma becerisi öğretimi	3
	Kelime bilgisi öğretimi	3
	Öğrenme durumunu gözleme (kazanımlara ulaşma düzeyi)	3
	Yabancı dil sınavı hazırlık gruplarında	2
	Beceri temelli yaklaşım	2
	Grup çalışmalarında	2
Olumsuz Görüşler	Öğretmenler arası uyum problemleri	6
	Öğrencilerin dikkati dağılması	6
	Sınıf içinde kaos ortamı oluşması	2
	Gözlemcinin (gözlemden ziyade) Dersin İşleyişine Müdahale Etmesi	2
	Gözlenen öğretmenin yapay davranış sergilemesi	2
	Öğretmenlerin rahat hareket edememesi	2

Tabloda da görüldüğü gibi öğretmenler bir öğretmen bir gözlemci modelinin konuşma becerisi, yazma becerisi, dil bilgisi ve kelime bilgisinin öğretiminde kullanılabileceğini düşünmektedir. Ayrıca öğretmenler bu tekniğin öğrencilerin öğrenme durumunu yani kazanımlara ulaşma düzeyini kontrol etmede yararlı olabileceğini ve grup çalışmaları ile LGS veya Yabancı Dil Sınavına (YDT) hazırlık gruplarında etkili bir şekilde kullanılabileceğini ifade etmişlerdir.

Ayrıca birer öğretmen bu tekniğin öğrencilere dönüt vermede ve ölçme değerlendirme etkinliklerinde yararlı olacağını ve sınıf yönetimini kolaylaştıracağını ifade etmiştir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları Aşağıda verilmiştir.

“...Bir Öğretmen, Bir Gözlemci Modeli” her ünite, özellikle konuşma ve dinleme etkinliklerinde kullanılabilir. Bu sayede gözlemci, hem öğretmenin hem de öğrencilerin yoğun etkileşimini içeren bu etkinliklerde hangi öğrencilerin konuşma ve bir takım cümleler söyleme gayreti içinde olduğunu, hangilerinin çekingen davranarak derse katılmaktan kaçındıklarını çok kolay bir şekilde tespit ederek notlar alabilir...” (Ö1)

Bir öğretmen bir gözlemci modelinin kullanımında yaşanabilecek olumsuzluklar konusunda ise öğretmenler bu modelin uygulanması sırasında öğretmenler arası uyum problemlerinin çıkabileceğini, sınıfta iki öğretmen bulunduğu için öğrencilerin dikkatinin dağılabileceğini, sınıf içinde kaos ortamı oluşabileceğini, gözlenen öğretmenin rahat hareket edemeyeceği ve yapay davranışlar sergilemek zorunda kalabileceğini ve gözlemci öğretmenin gözlem yapmaktan ziyade dersin işlenişine müdahale edebileceğini ifade etmişlerdir. Bu konudaki öğretmen Görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir;

“...Sınıfta aynı anda birden fazla öğretmen bulunması öğrencilerin kaygı düzeylerinde değişikliklere yol açabilir. Ayrıca sınıfta bir gözletmen varken dersi işleyen öğretmen sınıfta tek öğretmenken olduğu kadar rahat olmadığı için performansını tam sergileyemeyebilir...” (Ö16)

Tablo 2

Öğretmenlerin Bir Öğretmen Bir Yardımcı Modeline İlişkin Görüşleri

	Öğretmen Görüşleri	Frekans (f)
Olumlu Görüşler	Yazma becerisi öğretimi	8
	Konuşma becerisi öğretimi	6
	Grup çalışmaları	3
	Öğrencilere bire bir öğrenme fırsatı sunma	3
	Dönüt verme	3
	Drama tekniği	3
	Çekingen öğrencilerin derse dahil edilmesi	2
	Öğrenme eksikliklerinin tamamlanması	2
Olumsuz Görüşler	Öğretmenler arası uyum problemleri	8
	Yardımcı öğretmende motivasyon eksikliği oluşması	3
	Yardımcı öğretmen asıl öğretmenin yerine geçmesi (rol çalma)	3
	Öğrencilerin öğretmenlere uyum sağlama problemi yaşaması	2

Tabloda görüldüğü gibi öğretmenler bir öğretmen bir yardımcı modelinin yazma ve konuşma becerilerinin öğretiminde etkili bir şekilde kullanılabileceğini düşünmektedirler. Bu model ile grup çalışmalarının verimli bir şekilde yürütülebileceğini, drama tekniğinin kullanılabilmesini ve öğrencilere çalışmalarını ile ilgili daha etkili dönüt verilebileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler bu modelin öğrenme eksikliklerinin tamamlanmasında kullanılabilmesini düşünmektedirler. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

“... Bu modelde yardımcı öğretmenin varlığının öğrencileri motive edici ve destekleyici (facilitator) olarak kullanılması imkanı vardır. Öğrenciler yazma çalışması yaparken yardımcı öğretmen dönüt verebilir, grup çalışmalarında verimliliği artırmak için ihtiyacı olan gruplara destek verebilir. Genel olarak etkinliklerin ve hedef kelimelerin açıklanmasında yardımcı öğretmen geride kalan öğrencileri destekleyebilir...” (Ö4)

Bir öğretmen bir yardımcı modelinde yaşanabilecek olumsuzluklar konusunda ise öğretmenler arası uyum problemi yaşanması ihtimali göze çarpmaktadır. Bunun dışında öğretmenler yardımcı öğretilerde derse karşı motivasyon eksikliği oluşabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler yardımcı öğretmenin sorumlu öğretmenin yerine geçmesi durumunda sınıf içinde bir çatışma ortamı oluşabileceğini düşünmektedirler. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir;

“...Aynı statüde 2 öğretmenden 1 tanesini yardımcı konumuna çekmek, yardımcı öğretmen açısından motivasyon eksikliğine neden olabilir...” (Ö8)

“...Yardımcı öğretmen yardımcılık rolünü bırakıp, görevli öğretmenin ders işleyişine müdahale edebilir. Bu durumda öğretmenler arası uyum problemleri ortaya çıkabilir...” (Ö10)

Tablo 3

Öğretmenlerin Paralel öğretim Modeline İlişkin Görüşleri

	Öğretmen Görüşleri	Frekans (f)
Olumlu Görüşler	Okuma becerisi öğretimi	5
	Dil bilgisi öğretimi	5
	Grup çalışmaları	3
	Proje temelli öğretim	2
	Dersi tek öğretmenin monotonluğundan kurtarır	2
	Öğrencilerin dikkat süresini uzatır	2
	Yazma becerisi öğretimi	2

Olumsuz Görüşler		
Öğretmenlerden birinin diğerine tercih edilmesi	4	
Yetersiz (dar) fiziki ortamlar	2	
Kargaşaya sebep olması	2	
Dikkat dağınıklığına sebep olması	2	
Öğretmenler arası rekabetin öğretimi engellemesi	2	
Ortak plan yapma zorluğu olması	2	

Tabloda da görüldüğü gibi yabancı dil öğretmenleri paralel öğretim modelinin okuma becerisinin ve dil bilgisi konularının öğretiminde etkili bir şekilde kullanılabileceğini düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenler, bu modelin grup çalışmalarında proje temelli öğretimde kullanılabilmesini belirtirken, dersin iki farklı öğretmen tarafından paralel olarak işlenmesinin dersi monotonluktan kurtaracağını ve öğrencilerin dikkat süresini uzatacağını düşünmektedirler. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“...Çok fazla alt konu bulunan konularda bu modelden yararlanabilir çünkü öğrencilerin dikkat süreleri azdır tek öğretmene yoğunlaşmak öğrencilerin derse olan ilgisini zamanla azaltır ama bu modelle belirli aralıklarla öğretmeni değiştirmek heveslerini ve isteklerini hep taze tutabilir...” (Ö2)

Öğretmenler paralel öğretim modelinde yaşanabilecek olumsuzluklar konusunda ise, öğretmenlerden birinin diğerine göre daha basın olması durumunda öğrencilerin sürekli o öğretmeni tercih edilebileceğini, birçok sınıfta iki öğretmenin aynı anda dersi yürütebileceği fiziki ortamın olmayabileceğini, bu durumun sınıf içinde kargaşaya sebep olabileceğini ve dikkat dağınıklığı yaşanabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler arası yaşanabilecek açık veya gizli bir rekabet durumun öğretim hizmetinin niteliğini düşürebileceğini ve öğretmenler arasında ortak planlama yapmanın zor olabileceğini belirtmişlerdir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“...Çalışma sırasında gruplar arasında değişime izin verilmesi, daha eğlenceli ya da daha iyi olduğu düşünülen öğretmenin grubunda sayıca artışa sebep olur....” (Ö13)

“...İki öğretmenin ortak bir plan yapması ve bu olanı sadık kalmaları zor olabilir. İki grup arasında konuyu anlama konusunda farklılıklar ortaya çıkabilir....” (Ö17)

Tablo 4

Öğretmenlerin Alternatif Öğretim Modeline İlişkin Görüşleri

	Öğretmen Görüşleri	Frekans (f)
Olumlu Görüşler	Dil bilgisi öğretimi	7
	Bireyselleştirilmiş öğretim	7
	Okuma becerisi öğretimi	3
	Dinleme becerisi öğretimi	3
	Telaffuz kurallarının öğretimi	2
	Yazma becerisi öğretimi	2
	Kelime bilgisi öğretimi	2
Olumsuz Görüşler	Öğrencilerin diğer gruptaki öğrencileri dışlaması veya küçük görmesi	7
	Dikkat dağınıklığına sebep olur	5
	Yetersiz/Dar fiziki ortamlar	2
	Karmaşaya sebep olması	2
	Gürültülü bir ortam oluşturması	2

Tabloda da görüldüğü gibi alternatif öğretim modeli hakkında görüş bildiren yabancı dil öğretmenleri bu modelin dil bilgisi ile telaffuz kurallarının öğretimi ve okuma, dinleme ve yazma becerilerinin öğretiminde kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca bu modelin bireyselleştirilmiş öğretim modelini kullanmaya da oldukça uygun olduğunu belirtmişlerdir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“...Bu model dil öğretiminde özellikle dil bilgisi konularının öğretiminde kullanılabilir. Bir öğretmen sınıfın çoğunluğunu oluşturan büyük gruba konuyu anlatırken diğer öğretmen de hazırbulunuşluk düzeyi yeterli olmayan veya özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere aynı konuyu daha basite indirgeyerek, farklı örneklerle anlatabilir. Küçük grupta her zaman özel öğrenim ihtiyacı olan öğrenciler bulunmayabilir. Bazen de konuyu önceden bilen öğrenciler küçük gruba alınıp onlara konuyu derinleştirici çalışmalar yapılabilir...” (Ö19)

Öğretmenler alternatif öğretim modelinin yabancı dil eğitiminde uygulanması konusunda yaşanabilecek olumsuzluklar konusunda ise, bu modelin bazı öğrencilerin küçük grupta yer alan öğrencileri dışlamasına ve küçük görmesine sebep olabileceğini belirtmişlerdir. Dahası öğretmenler sınıfta iki ayrı grup olmasının sınıf içinde karmaşaya, gürültülü bir ortam

oluşmasına ve öğrencilerin dikkatinin dağılmasına sebep olabileceğini düşünmektedirler. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“...Eğer öğretmen ön öğrenmeleri ya da eksik öğrenmeleri doğru belirleyemezse bu durum karışıklığa sebep olabilir, ya da sürekli olarak alternatif öğrenmeye ihtiyaç duyan öğrenci diğer öğrenciler tarafından "anlamayan çocuk" olarak etiketlenebilir...” (Ö14)

Tablo 5

Öğretmenlerin Takım Öğretimi Modeline İlişkin Görüşleri

	Öğretmen Görüşleri	Frekans (f)
Olumlu Görüşler	Konuşma becerisi öğretimi	10
	Tartışma (münazara) tekniği	9
	Grup çalışmaları	3
	Yazma becerisi öğretimi	3
	Dil bilgisi öğretimi	2
	Okuma becerisi öğretimi	2
Olumsuz Görüşler	Öğretmenler arası uyum problemleri	6
	Derse birlikte hazırlanma zorunluluğu	3
	Öğretmenler arası üslup problemi	2
	Öğrencileri pasifleştirmesi	2
	Zaman problemi	2

Tablo 5’te de görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük bir bölümü takım öğretimi modelinin konuşma becerilerinin öğretiminde tartışma tekniği ve grup çalışmaları ile birlikte kullanılabilmesine inanmaktadırlar. Ayrıca yabancı dil öğretmenleri bu modelin dil bilgisi, okuma becerisi ve yazma becerisi öğretiminde de etkili bir şekilde kullanılabilmesini ifade etmiştir. Öğretmenlerin bir bölümü bu model kullanılarak etkili dönümler verilebileceğini, öğrencilere farklı bakış açıları kazandırılabilmesini ifade etmiştir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir;

“...Konuşma ve yazma becerilerini geliştiren etkinliklerde faydalı olabilir. Hikaye yazma, hikaye oluşturma, örneğin bir dedektif hikayesinde suçluyu bulma. Bir problemi çözme veya sunum hazırlama...” (Ö6)

“...Bu yöntem de konuşma becerisi öğretiminde kullanılabilir. Öğrencilerin konuşma pratiği yapabilmesi için tartışmalar organize edilerek öğretmenler iki ayrı grupta yer alabilir...” (Ö11)

Görüşleri alınan yabancı dil öğretmenlerinin takım öğretimi modeli hakkındaki olumsuz görüşleri ise, öğretmenler arasında uyum problemleri yaşanabileceğini derse birlikte hazırlanma zorunluluğu oluşacağını, öğretmenler arasında üslup problemleri yaşanabileceğini ve dersin işlenişinde zaman problemleri ile karşılaşılabilirliğini ifade etmişlerdir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“...Sınıfta lider özelliği olan öğrenciler aktif olurken diğer gruplar sessiz kalabilir...” (Ö13)

“...Öğretmenlerin günlük ders planını ortaklaşa hazırlayacak zamanı bulamaması, dersin verimini düşürecektir...” (Ö15)

Tablo 6

Öğretmenlerin İstasyon Öğretimi Modeline İlişkin Görüşleri

	Öğretmen Görüşleri	Frekans (f)
Olumlu Görüşler	Yazma becerisi öğretimi	8
	Okuma becerisi öğretimi	4
	Dil bilgisi öğretimi	3
	Kelime bilgisi öğretimi	2
	Grup çalışmaları	2
	Konuşma becerisi öğretimi	2
	Farklı istasyonlarda farklı becerilere odaklanma	2
	Özgür öğrenme ortamları	2
Olumsuz Görüşler	Bağımsız çalışan öğrenciler sorun oluşturabilir	2
	İlköğretimde uygulama zorluğu yaşanabilir	2
	Yetersiz/dar fiziki ortamlar	2

Tabloda da görüldüğü gibi öğretmenler istasyon öğretimi modelinin yazma, okuma ve konuşma becerileri ile dil bilgisi ve kelime bilgisi öğretiminde kullanılabileceğini düşünmektedirler. Görüşülen öğretmenler bu modelde farklı istasyonlarda farklı becerilere odaklanılarak dil öğretiminde tüm becerilerin kapsanabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler bu

modelin daha özgür öğrenme ortamları oluşturacağına inanmaktadırlar. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“...Konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik her bir istasyonda değişik etkinlikler düzenlenebilir. Ardişık olan etkinliklerle ilgili istasyon düzenlemesinin yapılmasının daha olumlu sonuçlar doğuracağı inancındayım. Aynı konu hakkında bir istasyonda dinleme etkinliği, diğer istasyonda konuşma, son istasyonda okuma ya da yazma etkinlikleri gerçekleştirilebilir...” (Ö2)

İstasyon öğretimi modelinin uygulanmasında yaşanabilecek olumsuzluklar konusunda ise öğretmenler bu modelde bağımsız çalışan öğrencilerin sınıf içinde sorun oluşturabileceğini ve bu modelin ilköğretimde özellikle de ilköğretim birinci kademe de kullanılamayacağını ifade etmişlerdir. Ayrıca sınıflardaki yetersiz fiziki ortamlar sebebiyle istasyonları oluşturmanın modelin uygulanmasının önündeki bir başka engel olduğunu belirtmişleridir.

“...Grup işbirliği zayıf olan öğrenciler bu tür etkinliklerin yapımında zorluk çekebilir. Kalabalık sınıflarda sınıf içinde farklı gruplar oluşturmak zaman ve iş gücü açısından mümkün olmayabilir...” (Ö5)

Sonuçlar ve Tartışma

Pratt (2014) tarafından belirtilen yirmi birinci yüzyıl becerilerinin içinde yer alan, geleceğin insanının temel özelliklerinden biri ve öğretmenlik mesleğinin önemli parçası olan işbirliği, öğretmenler arası iletişim ve etkileşim becerilerini geliştirmeleri kazanmaları gereken temel beceri durumundadır Dil öğretmenleri bu kriterler açısından mesleki yeterlikleri günümüz becerileri ile en çok benzerlik ve ortaklık bulduran öğretmenlik alanlarından biridir.

Öğretmenlere göre bir öğretmen bir gözlemci modelinin başta dil becerileri olmak üzere bir alanda verimli kullanımı mümkündür. Murawski ve Dieker (2008)'in ortak planlama, ortak öğretim ve ortak değerlendirme şeklinde birlikte öğretim hizmeti verecek öğretmenlerin rollerini belirtmektedir. Öğretmenlerin dersler yoluyla, öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını ve önceliklerini belirleyerek yapacakları planlamalar ortak öğretim yoluyla öğrencilerin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır (Rimpola, 2014).

Öğretmenler bir öğretmen bir gözlemci modeli uygulanırken uyum problemleri ve sınıfta dikkat dağıtıcı olacağını düşünmektedir. Öğretmenlerin işbirliğine yönelik bakış açılarını geliştirerek ve güçlü yanlarını bir araya getirerek öğretim yaklaşımları oluşturmalarını ve kullanmalarını (Cook, 2017) sağlayarak mesleki gelişimlerini sürdürmeleri sağlamak (Rytivaara ve Kershner, 2012) bu sorunların en aza inmesi açısından önemli olacaktır.

Bu çalışmada ortaya çıkan öğretmenler göre bir öğretmen bir yardımcı modelinde, uyum ve yardımcı öğretmende mesleki motivasyon sorunları ortaya çıkarabilir görüşü ile Murawski ve Dieker (2008)'in birlikte çalışma ile ortaya çıkacak iş birliği öğretmenlerde deneyim alışverişi geliştirdiği, ortaklık ve tüm eğitim aktörleri arasında pozitif ilişkiler geliştirmeye sağladığı katkı vurgulanmalıdır görüşleri öğretmenlerin bu süreçte hazırlanmalarının önemini belirtmektedir. Öğretmenler, bir öğretmen bir yardımcı modelini yazma ve konuşma becerilerinin gelişimi için gerekli görmektedir.

Öğretmenler, paralel öğretim modelini okuma, dil bilgisi ve grup çalışmalarında kullanmaya yönelik görüş belirtmektedir. Birlikle öğretim, öğretmenleri ortak hedeflere ulaşmak için birlikte çalışmaya teşvik eden okul kültürünün bir parçasıdır (Cook, 2017). Grup içinde çalışma becerileri iletişim ve etkileşim açısından sağlıklı ilişkiler kurması beklenen öğrenciler için bu model bir rol model uygulamasına dönüşebilir.

Öğretmenlere göre paralel öğretim modeli öğretmenlerin birinin diğerine tercih edilmesi sorununu ortaya çıkarabilir. Bu gibi bir durumdan kaçınmak için ekip çalışması içerisinde iş birliğinin okullarda deneyim alışverişi geliştirdiği, ortaklık ve tüm eğitim aktörleri arasında pozitif ilişkiler geliştirmeye sağladığı katkı vurgulanmalıdır.

Etkili bir birlikte öğretimin eğitim sürecinde öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimi, öğrenci gelişimi ve ekibe katkısı açısından giderek artan bir öneme sahip olması ekiple öğretimde öğretmen deneyimine duyulan farkındalığın artmasına katkıda bulunmaktadır. Mesleki gelişim açısından öğretmenlerin bir başka öğretmenden geri bildirim alması veya teşvik edilmesi işbirliği becerilerinin gelişmesine (Jang, 2006), sınıf içi uygulamaların iyileşmesine ve öğretim hakkında yeni ve yenilikçi yolların keşfedilmesine katkı sağlayarak teorik ve uygulama bilgisinin artmasını sağlamaktadır. Bu çalışmada öğretmenler tarafından ifade edilen, alternatif öğretim modelini okuma, dil bilgisi bireyselleştirilmiş eğitim çalışmalarında kullanmaya dönük görüş belirtmeleri bu gelişime dönük farkındalık ve isteği ifade etmektedir.

Öğretmenlere göre alternatif öğretim modelinde küçük grupta bulunan öğrencilerin etiketlenme ve dışlanma tehlikesi vardır. Öğrenci çalışmalarının planlanması, öğretim uygulanması, sınıf yönetiminin paylaşılması, günlük olarak zamanın planlanması, işbirlikçi öğrenme tekniklerinin kullanılması birlikte öğretimin göstergeleri ve etkililiğinin kanıtıdır. Dışlanma ve etiketlenme gibi sorunlar modelin uygulanmasında eksiklikler olduğunun göstergeleri olacaktır.

Öğretmenler, takım öğretim modeli konuşma ve tartışma becerilerinin geliştirilmesine dönük çalışmalarında kullanılmasının gerekli olduğunu düşünmektedir. Bouillet (2013)'e göre işbirlikçi okullar yüksek kalitede eğitim için, sadece okulda değil aynı zamanda okul ve tüm topluluk arasında işbirliğine dayalı ilişkileri teşvik etmektedir. Bu modelin uygulanması toplumda tartışma ve eleştiri kavramlarının gerçek anlamlarıyla kullanılmasına ve birlikte yaşam kültürümüze katkı getirecektir.

Öğretmenlere göre takım öğretim modelinde öğretmenler arası uyum ve planlama sorunları tehdit oluşturmaktadır görüşü ile Brendle ve arkadaşları (2017)'nin öğretmenlerin birlikte planlama, öğretim ve değerlendirme konusunda eğitim almadıklarını ve buna bağlı olarak zamanın etkin bir şekilde kullanılmadığı, Murawski ve Swanson (2001)'in öğretmenlerin öğretim sorumluluklarını paylaşmaya istekli olmadıkları için ekiple öğretime karşı oldukları görüşü benzerdir. Tüm öğrencilerin ihtiyaçlarının gerektiği gibi karşılanması, gelişim ve öğrenmelerinin desteklenmesi iyi planlanması gereken zorlu bir süreçtir (Moen, 2008). Öğretmenler arası uyumun gelişimi için okul yönetimi ve öğretmenlik mesleğine hazırlıkla görevli mekanizmalar tarafından yapılacak çalışmalar bu sorunların daha aza inmesini sağlayacaktır. Özellikle üst düzeyde işbirliği olduğunda sınıfta öğretme ve öğrenmenin tüm yönleriyle ilgili olarak öğretmenlerin birbirlerine geri bildirim sağlamasına yöneliktir (Cook, 2017). Etkili bir birlikte öğretim oluşturulması ve sürdürülmesi iyi iletişim becerilerine bağlıdır. Öğretmenler birbirlerini dinleyebilmeli ve kendi görüş ve önerilerini iletebilmelidir (Scruggs ve Mastropieri, 2017).

Öğretmenler arasındaki iletişim ve işbirliği, etkili ve verimli öğretme-öğrenme etkinliklerinin planlanmasını sağlayarak öğretim uygulamaları, içerik ve öğrenciler üzerinde etkili olmaktadır (Putnam ve Borko, 1997) görüşü bu çalışma ile ortaya çıkan öğretmenlerin istasyon öğretim modelini yazma ve okuma sürecinde avantajlı olarak tanımlamaları benzerlik göstermekte ve faydalılık ipucu niteliği taşımaktadır.

Moen (2008)'e göre tüm öğrencilerin ihtiyaçlarının gerektiği gibi karşılanması, gelişim ve öğrenmelerinin desteklenmesi iyi planlanması gereken zorlu bir süreçtir. Bu çalışmada ortaya çıkan öğretmenlere göre istasyon öğretim modelinde bağımsız çalışma becerilerinin gerekliliği ve sınıf düzeninin sağlanamaması gibi sorunlarla karşılaşılabilir olması sonucu ciddi bir ön hazırlık ve hazırlama eğitimini gerekli kılmaktadır.

Öneriler

- Öğretmenlere birlikte öğretim modelinin kullanımına yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- MEB veya üniversiteler tarafından birlikte öğretim modellerin dil eğitiminde uygulanmasıyla ilgili öğretmenlere yönelik öğretmen el kitapları hazırlanabilir.
- Yurt dışındaki ve farklı disiplinlerdeki uygulamalar baz alınarak uygulama örnekleri geliştirilebilir.
- Sınıf içi uygulamaların yasal temellerine yönelik çalışmalar yapılabilir ve yabancı dil dersleri için bir sınıfa iki öğretmen girmesinin önü açılabilir.

Kaynakça

- Bauwens, J., Hourcade, J. J. ve Friend, M. (1989). Cooperative teaching: A model for general and special education integration. *Remedial and Special education*, 10(2), 17-22.
- Bouck, E. C. (2007). Co-teaching... not just a textbook term: Implications for practice. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(2), 46-51.
- Bouillet, D. (2013). Some aspects of collaboration in inclusive education teacher's experiences. *Center for Educational Policy Studies Journal (CEPS Journal)*, 3(2), 93-117.
- Brendle, J., Lock, R. ve Piazza, K. (2017). A study of co-teaching identifying effective implementation strategies. *International Journal of Special Education*, 32(3), 538-550.
- Bringle, R. G., ve Hatcher, J. A. (1996). Implementing service learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221-239.
- Cook, L. ve Friend, M. (2017). Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3). <https://doi.org/10.17161/fec.v28i3.6852>
- Creswell, J. W. (2012). *Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative Research*. Pearson.
- Cross, L. ve Walker-Knight, D. (1997, September). Inclusion: Developing collaborative and cooperative school communities. *In The Educational Forum* (Vol. 61, No. 3, pp. 269-277). Taylor & Francis Group.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (Vol. 7, p. 429). McGraw-hill.
- Friend, M., Burrello, L. ve Burrello, J. (2005). *The power of two: Including students through co-teaching [videotape]*. Bloomington, IN: Elephant Rock Productions.

- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. ve Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Goodman, B. E., Martin, D. S. ve Williams, J. L. (2002). Teaching human cardiovascular and respiratory physiology with the station method. *American Journal of Physiology - Advances in Physiology Education*, 26(1–4), 50–56. <https://doi.org/10.1152/advan.00034.2001>
- Gözütok, F. D. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Atıf İndeksi.
- Gürgür, H. (2005). Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında iş birliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi.
- Gürgür, H. ve Uzuner, Y. (2010). Kaynaştırma sınıfında iş birliği ile öğretim uygulamalarının fenomenolojik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 275-333.
- Haller, C. R., Gallagher, V. J., Weldon, T. L. ve Felder, R. M. (2000). Dynamics of peer education in cooperative learning workgroups. *Journal of Engineering Education*, 89(3), 285–293. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2000.tb00527.x>
- Hanusch, F., Obijiofor, L. ve Volcic, Z. (2009). Theoretical and practical issues in team teaching a large undergraduate class. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(1), 66-74.
- Jang, S. J. (2006). Research on the effects of team teaching upon two secondary school teachers. *Educational research*, 48(2), 177-194.
- Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D. ve Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89(1), 47–62. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.89.1.47>
- Kalkan, S. ve Rakap, S. (2019). Kapsayıcı Eğitim ve Ekip Çalışması/İş Birliği. H. Gürgür, & S. Rakap içinde, *Kapsayıcı Eğitim Özel Eğitimde Bütünleştirme* (s. 83-107). Ankara: Pegem Akademi.
- Kayhan, N. ve Akçamete, G. (2018). Birlikte öğretim yaklaşımı: altı farklı öğretim modeli. *In Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama* (Vol. 9, Issue 18). <https://dergipark.org.tr/pub/eibd/540864>
- Keefe, E. B., Moore, V. ve Duff, F. (2004). *The four “knows” of collaborative teaching*. *Teaching exceptional children*, 36(5), 36-42.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Moen, T. (2008). Inclusive educational practice: Results of an empirical study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, 59-75
- Murawski, W. W. ve Lee Swanson, H. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and special education*, 22(5), 258-267.

- Murawski, W. W. (2006). Student outcomes in co-taught secondary English classes: How can we improve?. *Reading & Writing Quarterly*, 22(3), 227-247.
- Murawski, W. W. ve Dieker, L. (2008). 50 Ways to Keep Your Co-Teacher Strategies for Before, During and After Co-Teaching. *Teaching Exceptional Children*, 40(4), 40-48.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Sage Publications.
- Pratt, S. (2014). Achieving symbiosis: Working through challenges found in co-teaching to achieve effective co-teaching relationships. *Teaching and teacher education*, 41, 1-12.
- Putnam, R. T. ve Borko, H. (1997). Teacher learning: Implications of new views of cognition. In *International handbook of teachers and teaching* (pp. 1223-1296). Springer, Dordrecht.
- Renoat, E. (2021). Collaborative teaching during Covid-19 pandemic: A case study in vocational higher education. In *English Language Education Study Program International Conference (ELESPIC)* (Vol. 1, No. 1, pp. 89-95).
- Rimpola, R. C. (2014). Collaborative planning and teacher efficacy of high school mathematics co-teacher. *Educational Planning*, 2(3), 41-53.
- Rytivaara, A. ve Kershner, R. (2012). Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and teacher education*, 28(7), 999-1008.
- Saldana, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage Publications.
- Scruggs, T. E. ve Mastropieri, M. A. (2017). Making inclusion work with co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, 49(4), 284-293.
- Swicegood, P. ve Miller, M. (2015). Co-teaching students with mild to moderate disabilities using literature-based reading instruction. *Texas Journal of Literacy Education*, 3(2), 69-80.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods (3rd ed.)*. Sage.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods (Sixth Edition)*. Sage Publications
- Zedalis, P. (2003). *New York State aid to school districts for construction*. New York: The Rockefeller Foundation, 1-51.

Temel Eğitimde Uygulanan Okul Sosyal Hizmetinin Değerlendirilmesi

M.Serhat SEMERCİOĞLU

Gümüşhane Üniversitesi

serhat_semercioglu@hotmail.com

Özet

Bu çalışmanın temel amacı; ülkemizde her geçen gün yokluğunu hissettiğimiz okul sosyal hizmeti uygulamalarının, en yoğun kullanılması muhtemel eğitim kademesi olan ilkokullarda ne derece yapıldığının ilkokul rehberlik ve psikolojik danışmanlar tarafından değerlendirilmesidir. Özellikle son yıllarda Suriye merkezli mülteci göçünün yoğun bir şekilde yaşanması ve ilkokullarda suçla sürüklenen çocukların sayısının artmasıyla bu uygulamalara olan ihtiyaç da gün geçtikçe artmaktadır. Okul sosyal hizmet uygulamaları bu tarz problemlerle davranışlar sergileyen çocukların refah seviyelerini artırmayı hedeflemektedir. Bu kapsamda araştırmanın ana problemi olan ülkemizdeki okul sosyal hizmet faaliyetlerini değerlendirmek üzere Ankara ili, merkez ilçelerinin ilkokullarında görev yapan dokuz rehberlik ve psikolojik danışman ile nitel araştırma yöntemine bağlı kalınarak, online yöntemler kullanılarak bireysel görüşmeler yapılmıştır. Nitel görüşme sürecinde, rehberlik ve psikolojik danışmanlara okul sosyal hizmetinin; ne olduğu, kimlerin bu süreci yürütmesi gerektiği, yaygınlaşması hakkındaki düşünceleri, hedef kitlesinin kimler olduğu vb. sorulara yanıtlar alınmıştır. Araştırma bulgularına dayalı olarak rehberlik psikolojik danışmanların özellikle yurt dışındaki ülkeler tarafından yaygın bir şekilde uygulanan «okul sosyal hizmeti» kavramı hakkında detaylı bir bilgiye sahip olmadıkları, katılımcıların çoğunluğunun okul sosyal hizmet uzmanına gerek olmadığını ve kendilerinin literatürde bahsedildiği şekliyle zaten okul sosyal hizmeti uygulamalarını yaptıklarını, okul sosyal hizmet uygulamasının kendileri tarafından mülteci, şiddet mağduru ya da madde kullanımına müsait çocuklara yönelik olarak uygulanması yönünde bir çoğunluğun olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Mülteci çocuklar, Madde kullanan çocuklar, Rehberlik psikolojik danışmanlar, Nitel araştırma*

Abstract

This research aim to reveal, primary school psychological counselors evaluate to what extent school social work practices, which we feel the absence of day by day in our country, are done in primary schools, which is the education level that is likely to be used most intensively. Especially in recent years, the need for these applications is increasing day by day with the intense Syrian-based refugee migration and the increase in the number of children dragged into crime in primary schools. School social work practices aim to increase the welfare level of children exhibiting such problematic behaviors. In this context, in order to evaluate the school social work activities in our country, which is the main problem of the research, individual interviews were conducted using online methods, adhering to the qualitative research method, with nine guidance and psychological counselors working in the primary schools of the central districts of Ankara. In the qualitative interview process, school social service to guidance and psychological counselors; what it is, who should carry out this process, their thoughts on its dissemination, who the target audience is, etc. questions were answered. Based on the research findings, guidance counselors do not have a detailed knowledge of the concept of "school social work", which is widely practiced by countries abroad, the majority of the participants do not need a school social worker, and they already practice school social work as mentioned in the literature. It has been determined that there is a majority in the direction of applying social work practice to children who are refugees, victims of violence or who are prone to substance use.

Keywords: *Refugee children, Children using drugs, Guidance counselors, Qualitative research*

Giriş

Öğrenciler için formal düzeyde eğitim vermeyi amaçlayan okullar, çocukların uyku haricinde en fazla zamanını geçirdikleri, yaşadıkları topluma ait kültürel öğeleri öğrendikleri mekanlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Okullar hızlı toplumsal değişimler içerisinde yeni ve

beklenmedik zorluklarla da karşılaşabilmektedir. Bu bağlamda çocukların okullarda karşılaştıkları sorunlar sadece dersleriyle ilgili olmamaktadır (Kalkan, 2019). Günümüz temel eğitim faaliyetlerine devam eden okullarda, öğrencilere uygulanan psikolojik ve sosyal faaliyetler çağdaş eğitimin önemli bir parçası haline gelmiştir (Aykut, 2019). Çocuk eğitimine ve refahına yönelik yapılması muhtemel tüm uygulamaların birinci önceliği; her koşulda çocuğun zihinsel, bedensel ve sosyal gelişimine negatif etkisi olabilecek bütün risklerden çocukların uzak durmasını sağlamaktır (Gündüz ve Süleymanov, 2018). Bu bağlamda çocukların bütüncül gelişiminin sağlanması ve toplum içerisinde sağlıklı bir birey olarak varlığına devam edebilmesinde okullar çok büyük bir öneme sahiptir (Akyüz, 2018). Tüm dünyadaki okullarda; madde kullanımının, ruhsal hastalıklara sahip olan öğrenci sayısının, şiddet, ihmal, suça sürüklenen ve istismara uğrayan çocukların sayıları hızlı bir şekilde arttığı bilinmektedir (Alptekin vd., 2019). Özellikle Amerika ve Birleşik Krallık'ta bulunan okullarda bahsi geçen sorunlara bir yüzyıldan fazla bir süredir "Okul Sosyal Hizmet" uygulaması ile müdahale edilmektedir (Huxtable, 2022). Okul sosyal hizmet uygulamaları hem öğretmene hem de öğrencilere oldukça büyük katkı sağlamaktadır. Öğretmenler okullarda öğrencilerin bilgi, beceri ve değerleri aktararak öğrencilerin potansiyelini geliştirirken, sosyal hizmet uygulamaları öğrencilerin öğrenmeye hazır olmaları için onların refahına destek sağlarlar.

Sosyal hizmet uzmanları, çocukların ve gençlerin entelektüel, duygusal ve sosyal olarak potansiyellerine ulaşmalarına rehberlik etmede okullarla ortak olarak kilit bir role sahiptir. Farklı yeteneklere, farklı geçmişlere ve geniş kapsamlı sorunlara sahip çocuklar tarafından sunulan zorluklar ne olursa olsun, bütün çocukları aynı refah düzeyinde eğitim öğretime hazırlamak gerekmektedir (Hopson vd., 2022). Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nde "Beyaz dışındaki ırksal/etnik gruplara ait olan azınlıkların çocukları -özellikle bu ırksal azınlık çocukları düşük gelirli bir aileden geliyorsa tamamen savunmasızdır- (Choi vd., 2022) okul sosyal hizmet uygulamaları ile topluma kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Ülkelerin okul sosyal hizmet uygulama örnekleri incelendiğinde; Almanya'da sosyal pedagojiden geliştirilen okul sosyal hizmeti, sosyal pedagoji ve sosyal hizmet tecrübelerinin ve becerilerinin bir karışımını sunmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde okul sosyal hizmet uzmanları, daha çok okul danışmanlarına özgü bir rol olan sınıflarda önleyici çalışmalar yapmaktadır (Huxtable, 2022). İsveç ve Finlandiya'da sosyal hizmet hizmetleri okul personelinin ayrılmaz bir parçasıdır ve uygulayıcılar tipik olarak çok disiplinli bir okul oluşturmanın önemli öğelerindedir. Hong Kong vb. uzak doğu ülkelerinin bazılarında, okul sosyal hizmet uygulamalarını sivil toplum kuruluşları aracılığıyla sağlanılmaktadır (Beck,

2017). Ülkemiz okullarında ise halen profesyonel anlamda okul sosyal hizmeti uygulamalarını gerçekleştirecek bir uzman bulunmamaktadır.

Uluslararası Okul Sosyal Hizmeti Derneği tarafından yürütülen uluslararası bir okul sosyal hizmeti araştırmasında (2016), okul sosyal hizmet uzmanı istihdam edilirken en yaygın eğitim gereksinimlerinin “sosyal hizmet” alanında lisans veya yüksek lisans derecesi olduğu belirlenmiştir. Birçok ülkede, okul çocuklarının haklarını ve standartlarını korumak için sosyal hizmet uzmanı unvanının kullanımı; ilgili yasalarla yönetilir. Bu duruma ek olarak birçok ülkedeki okul sosyal hizmet uzmanı ilgili ülkenin “Eğitim Bakanlığına” bağlıdır (Nguyễn, 2020). Sonuçta okul sosyal hizmeti hızla gelişme gösteren sosyal hizmet alanlarından birisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Alptekin vd., 2019). Ülkemizde bu alanda son yıllarda okul sosyal hizmet uzmanı ve uygulamaları hakkında çalışmalara başlamıştır. 17. Milli Eğitim Şurası’nda okul sosyal hizmet uzmanının sosyal çalışma, planlama, aile takibi ve raporlama gibi görevleri yerine getirmesi gerektiği belirtilmişken (MEB, 2017); 5 Kasım 2010 tarihinde açıklanan 18. Milli Eğitim Şurası’nda da “okul sosyal hizmet” görevlisinin her okulda bulunması tavsiye edilmiştir (MEB, 2018). Sonuçta önemi her geçen gün artan okul sosyal hizmet faaliyetlerinin değerlendirilmesi bu çalışmanın ana problemini oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, çalışmanın yapıldığı tarihlerde Rehberlik Psikolojik Danışmanlık yapan “rehber öğretmenlerle”, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı içerisinde ilkokullarda öğrencilere uygulanan okul sosyal hizmeti ve uygulamaları ile ilgili görüşlerini belirlemek için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yapılmıştır. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin nasıl işlediği ve çalıştığı hakkında sistematik bilgi toplamak için çoklu veri toplama kullanılarak o sistemin derinlemesine incelenmesini içeren metodolojik bir yaklaşımdır (Chmiliar, 2010).

Örneklem

Bu çalışmaya, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında, Ankara ili merkez ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ilkokullarında görev yapan 9 (dokuz) rehberlik psikolojik danışman katılmıştır. Araştırmanın örnekleme amaçlı örneklem grubunun ölçüt örneklemdir. Ölçüt örnekleme nitel çalışmalarda maksimum farklılığı sağlamak için incelenen olguyla ilişkili belirlenen bir ya da daha fazla ölçütün kullanılmasıyla elde edilir (McNabb, 2015). Örneklem grubuna ait bazı demografik özelliklere ilişkin dağılımlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1*Katılımcılara Ait Bazı Demografik Özelliklere İlişkin Dağılımlar*

Özellikler	n	%	Toplam		
Cinsiyet	Kadın	7	77,7	9	
	Erkek	2	22,3		
Yaş Durumu	20 – 29 Yaş	1	11,1	9	
	30 – 39 Yaş	5	55,5		
	40 Yaş ve Üzeri	3	33,4		
Öğrenim Durumu	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık		9	100	9

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Çalışma, kısıtlı bir grubun deneyimlerini değerlendirmek üzere nitel araştırma yöntemi ve fenomenolojik desen kullanılmıştır. İlgili verileri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kapalı uçlu sorulara verilen cevaplara göre yeni soruların sorulabildiği anket ya da tutum ölçeklerine benzemektedir (Robson, 1993). Yarı yapılandırılmış görüşme soruları küresel pandemi koşulları göz önüne alınarak online olarak sorulmuş ve cevaplar kaydedilmiştir.

Araştırmada nitel araştırma yöntemine bağlı kalınarak görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlandıktan sonra alan uzmanı 3 akademisyenin görüşü alınarak son halini almıştır. Görüşme sürecinde, ilkokullarda görev yapan rehberlik ve psikolojik danışmanlara okul sosyal hizmetinin; ne olduğu, kimlerin bu süreci yürütmesi gerektiği, yaygınlaşması hakkındaki düşünceleri, hedef kitlesinin kimler olduğu vb. sorulara yanıtlar alınmıştır. Bireysel görüşmelerden elde edilen veriler yorumlanmış ve görüşler temalara ayrılmıştır.

Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “okul sosyal hizmeti nedir” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2*“Okul Sosyal Hizmeti Nedir?” sorusuna verilen cevaplar*

İfadeler	Katılımcılar
Okullarda sosyal hizmet faaliyetlerinin yürütülmesidir.	K2, K5
Öğrencilerin sosyal hayatlarını içeren faaliyetlerdir.	K4
Herhangi bir bilgim yok	K1, K3, K6, K7, K8, K9

Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu okul sosyal hizmetinin tanımı hakkında fikirlerinin olmadığını beyan etmişlerdir. Görüşme formu yarı yapılandırılmış olduğu için ikinci soruya geçmeden önce “okul sosyal hizmeti” kavramının tanımı katılımcı öğretmenlere yapılmış ve yeni görüşme sorusuna geçilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere “Ülkemizde okul sosyal hizmeti uygulamalarını kimler yürütmeli?” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3*“Ülkemizde Okul Sosyal Hizmeti Uygulamalarını Kimler Yürütmeli?” sorusuna verilen cevaplar*

İfadeler	Katılımcılar
Alan Uzmanı	K4, K6
Rehberlik Psikolojik Danışman	K1, K2, K3, K7, K9
Sınıf Öğretmeni	K8
Herhangi bir fikrim yok	K5

Tablo 3’te görüldüğü gibi katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu ülkemizde okul sosyal hizmeti uygulamalarını “Rehberlik Psikolojik Danışmanın” yürütmesi gerektiğini beyan etmiştir. Bu görüşme sorusunun ardından katılımcı öğretmenlere “Okul sosyal hizmetinin yaygınlaşması hakkındaki görüşlerine” sorusuna verilen cevaplar Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4

“Okul sosyal hizmetinin yaygınlaşması hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar

İfadeler	Katılımcılar
-Yaygınlaşmalı	K1, K5, K6
-Bahsedildiği şekliyle “Rehberlik Psikolojik Danışman” bu görevleri yapıyor	K3, K8, K9
-Her okula sosyal hizmet uzmanı atanmalı	K4
-Rehberlik Psikolojik Danışmanlara okul sosyal hizmeti uygulamaları ile ilgili hizmet içi eğitimler verilerek yaygınlaşmalı	K2, K7

Tablo 4’te görüldüğü gibi katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu “yaygınlaşmalı” ve “bahsedildiği şekliyle rehberlik psikolojik danışman bu görevleri yapıyor” cevaplarını vermiştir. Katılımcı öğretmenlere “Okul sosyal hizmeti uygulamasının hedef kitlesi kimlerdir?” sorusuna verilen cevaplar Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5

“Okul sosyal hizmeti uygulamasının hedef kitlesi kimlerdir?” sorusuna verilen cevaplar

İfadeler	Katılımcılar
-Mülteci statüsüyle eğitim – öğretim hayatına devam eden ilkokul öğrencileri	K1, K5, K6, K8
-İlkokula devam eden bütün çocuklar	K4, K7
-Çocuk Esirgeme Kurumu vb. devlet yetiştirme yurtlarında kalan çocuklar	K3
-Mağdur çocuklar (şiddet, madde bağımlısı)	K2, K9

Tablo 5’te görüldüğü gibi katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu okul sosyal hizmeti uygulamalarının hedef kitlesini “Mülteci statüsüyle eğitim – öğretim hayatına devam eden ilkokul öğrencilerinin” olduğunu beyan etmiştir. Katılımcı öğretmenlere “Son olarak, sizce her okula okul sosyal hizmet uzmanı atanmalı mı, atanmamalı mı?” sorusu yönetilmiştir. Verilen cevaplar Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6

“Son olarak, sizce her okula okul sosyal hizmet uzmanı atanmalı mı, atanmamalı mı?” sorusuna verilen

İfadeler	Katılımcılar
Evet, atanmalı	K4, K6
Hayır, atanmamalı	K1, K2, K3, K5, K7, K8, K9

cevaplar

Tablo 6’da görüldüğü gibi katılımcı öğretmenlerin çok büyük çoğunluğu okul sosyal hizmeti uzmanının atanmaması gerektiği yönünde görüş beyan etmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Sosyal Hizmetler Ana Bilim Dalının bir alt dalı olan okul sosyal hizmet uygulamaları, ülkemizde halen aktif ve profesyonel olarak uygulanan bir bilim dalı değildir. Buna rağmen dünya genelinde ise yaklaşık elliden fazla ülkede uygulanmaya devam etmektedir. Bu bakımdan okul sosyal hizmeti ile ilgili ülkemiz literatürüne kazandırılmış bilimsel araştırma sayısı oldukça kısıtlıdır. Ülkemizde okul sosyal hizmeti ile ilgili yapılmış ilk çalışma Duman’ın (2000) yaptığı doktora tezi olarak karşımıza çıkmıştır. İlgili tez “Ankara Liselerinde Çeteye Katılma Potansiyeli Olan Öğrenci Grupları ve Okul Sosyal Hizmeti” başlığını içermektedir.

Ülkemiz ve dünya literatüründe okul sosyal hizmeti uygulamalarının spesifik olarak “Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlarla” değerlendirilen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Buna rağmen Çalış’ın (2019) yaptığı okul sosyal hizmeti araştırmasında, bu çalışma ile benzer olarak “Okul sosyal hizmeti henüz Milli Eğitim Sistemi içerisinde tam olarak bilinmemekte ve yaygınlaşmamıştır” sonucuna varılmıştır. Ayrıca Çalış (2019) “Bu alanda etkin konumda bulunan meslek elemanlarının görüşlerinden azami derecede faydalanmalı” diyerek alanın önemini dile getirmiştir. Bir başka benzer araştırma sonucuna varan Aktan (2016), “Ülkemizde henüz okul sosyal hizmet uygulaması olmadığı için öğretmenlerimiz, öğrencilerimiz ve ailelerimizin konu ile ilgili bir bilgisi bulunmamaktadır” sonucuna varmıştır. Ülkemizde yapılan ve bu çalışma ile benzer sonuçların yer aldığı bir başka çalışma Kalkan’a (2019) aittir. Kalkan’ın (2019) araştırma sonucuna göre “Türkiye’de okul sosyal hizmeti uygulaması olmadığı için öğretmenlerin bu konu ile ilgili hiçbir bilgisi bulunmamaktadır”. Ayrıca bu çalışma ile benzer şekilde “Rehberlik Psikolojik Danışmanlar, okul sosyal hizmet uygulamasına

ve uzmanına ön yargı ile bakmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının okul sosyal hizmeti uzmanına kadro vermemesi gerektiği” sonucu elde edilmiştir.

Sonuç

Bu çalışmada rehberlik psikolojik danışmanlarla yapılan nitel görüşmeler neticesinde elde edilen bilgiler ışığında rehber öğretmenlerin okul sosyal hizmeti ile ilgili fikirleri değerlendirilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın birinci bölümünde okul sosyal hizmeti uygulamaları ile ilgili literatür bilgisi verilmiştir. İkinci bölümde araştırma deseni, üçüncü bölümde de bulgulara yer verilmiştir.

Sonuç olarak bu çalışma ve ilgili literatür göz önüne alındığında ülkemizde okul sosyal hizmeti uygulamaları aktif olarak uygulanmadığı için bilgi eksikliğinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca rehberlik psikolojik danışmanların okul sosyal hizmeti uygulamalarını kendilerinin istemeden de olsa yaptığını ve okul sosyal hizmeti uzmanının Millî Eğitim Bakanlığı tarafından atanmasına gerek olmadığını belirtmişlerdir. Bireysel görüşmeler esnasında her ne kadar okul sosyal hizmeti uygulamalarının tanımı ve içeriği katılımcı öğretmenlere bildirilse de katılımcı rehber öğretmenler okul sosyal hizmeti uygulamalarının sadece mülteci öğrencilerle sınırlı olabileceği görüşünü aktarmışlardır.

Araştırma sonucunda “okul sosyal hizmeti ülkemizde yetersizdir” hipotezinin doğrulandığı söylenebilmektedir. Yapılan bu araştırma sonucunda okul sosyal hizmetinin gelişimine yönelik öneriler, bir sonraki bölümde paylaşılmıştır.

Öneriler

Rehberlik psikolojik danışmanların, okul sosyal hizmetine ait görüşlerinin yer aldığı bu çalışma sonucunda bazı önerilerin olması, alanın gelişimine katkı sunacağı ön görülmektedir. Çalışma sonucunda en önemli önerinin okul sosyal hizmeti uygulamalarının başta öğretmenler olmak üzere veli ve öğretmenlere anlatılması, eksik olan bilgilerin tamamlanması gerekmektedir. Elbette yapılacak bilgilendirme çalışması sadece rehber öğretmenlerle sınırlı kalmamalıdır. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı önümüzdeki dönem okul sosyal hizmet uygulamalarını pilot bölgelerde uygulamalı, uygulama sonuçlarını bütün öğretmenlerle paylaşmalıdır. Son olarak bakanlığın yönetmeliğinde “okul sosyal hizmet uygulamasının” temelleri yer almalıdır.

Kaynakça

- Akyüz, Z. (2018). *İlköğretim Öğretmenlerinde Sosyal Hizmet Algısı ve Okul Sosyal Hizmeti*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. Tez Yayımlı No: 523173
- Aykut, S. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitim Sorunları: Farklılıklara Saygı Eğitimi Odağında Okul Sosyal Hizmeti Önerisi*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
<http://openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/handle/11655/7591>
- Beck, K. (2017). The diversity of school social work in Germany: A systematic review of the literature. *International Journal of School Social Work* 2(1), 1-23. <https://doi.org/10.4148/2161-4148.1021>
- Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp 582-583). Sage Publications.
- Choi, S., Park, H. ve Kim, Y. (2022). School-based mental health services for racial minority children in the United States. *International Journal of School Social Work*, 7(1), 2-4. <https://doi.org/10.4148/2161-4148.1058>
- Gündüz, B. ve Süleymanov, A. (2018). Okul sosyal hizmeti uygulama alanının değerlendirilmesi: yeni açılımlar ve öngörüler. *Azerbaycan Mektebi*, 4(685), 11-25.
<https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makale-detay&Alan=sosyal&Id=AWqRSeeffKVVzH811YcW>
- Hopson, L. M., Kenney, J. L. ve Church W.T. (2022). "Never give up." Adjudicated girls' school experiences and implications for academic success. *International Journal of School Social Work*, 7(1) 2-3. <https://doi.org/10.4148/2161-4148.1060>
- Huxtable, M. (2022). A global picture of school social work in 2021. *International Journal of School Social Work*, 7(1), 1-3. <https://doi.org/10.4148/2161-4148.1090>
- International Network for School Social Work, (2016). *2016 International survey of school social work*. International Network for School Social Work. Rapor no: Kasım, 2016.
- Kalkan, K. (2019). *Okul sosyal hizmetinin Türkiye'de değerlendirilmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. Tez Yayımlı No: 587976
- McNabb, D. E. (2015). *Research methods for political science: Quantitative and qualitative methods*. Routledge.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2017). *17. Milli Eğitim Şurası Kararları* (Report No. 17). Ankara: MEB
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). *18. Milli Eğitim Şurası Kararları* (Report No. 18). Ankara: MEB
- Nguyễn Hiệp Thương, Nguyễn Thanh Bình, Phạm Văn Tu, Đỗ Nghiêın Thanh Phương ve Nguyễn Văn Hiêủ (2020). *Introduction to social work in schools*. Vietnam: Educational Publishing House.
- Robson, C. (1993). *Real world research*. Oxford Blackwell Publisliers Ltd.

Etkinliklerle Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerine ve Standartlarına Etkisi

The Effect of Teaching Critical Thinking with Activities on Pre-service Teachers' Critical Thinking Tendencies and Standards

Doç. Dr. Serkan ASLAN

Süleyman Demirel Üniversitesi

serkanaslan@sdu.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, etkinliklerle eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine ve standartlarına etkisini incelemektir. Araştırma, zayıf deneysel modellerden biri olan ön test-son test tek gruplu deneysel desene göre tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim akademik yılında bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 24 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun 15'i kadın, 9'u erkektir. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" ile "Eleştirel Düşünme Standartları Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde betimsel istatistik ve çok değişkenli varyans (MANOVA) analizi kullanılmıştır. Araştırma neticesinde, etkinlik temelli eleştirel düşünme öğretiminin, deney grubundaki öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini ve eleştirel düşünme standartlarını anlamlı derecede etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine ve standartlarına ait ön test puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Araştırma sonucunda, eleştirel düşünmeye dayalı uygulanan etkinlikler neticesinde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine ve standartlarına ait son test puanları arasında kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, etkinliklerle eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme standartlarına ve eğilimlerine yönelik etkisini araştıran kontrol gruplu deneysel desenin uygulanması, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme standartlarını ve eğilimlerini inceleyen durum çalışması, eylem araştırması gibi nitel araştırma desenlerinin uygulandığı araştırmaların yapılması önerileri geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Düşünme öğretimi, Eleştirel düşünme, Eleştirel düşünme eğilimi, Eleştirel düşünme standartları.*

Abstract

The purpose of this research is to examine the effect of teaching critical thinking with activities on pre-service teachers' critical thinking dispositions and standards. The research was designed according to the pretest-posttest single-group experimental design, which is one of the weaker experimental models. The study group of the research consists of 24 teacher candidates studying at a state university in the 2019-2020 academic year. Of the study group, 15 were female and 9 were male. Convenience sampling method was used while determining the study group of the research. "Critical Thinking Tendency Scale" and "Critical Thinking Standards Scale" were used as data collection tools in the research. Descriptive statistics and multivariate analysis of variance (MANOVA) were used in the analysis of the research data. As a result of the research, activity-based critical thinking teaching was used by pre-service teachers in the experimental group. It was concluded that the pre-test scores of teacher candidates' critical thinking dispositions and standards were not significantly different in terms of gender variable. There was a significant difference between the post-test scores in favor of female teacher candidates. Various suggestions were made based on the research results. Based on the results of the study, suggestions were made to apply the experimental design with a control group that investigates the effect of teaching critical thinking with activities on the critical thinking standards and dispositions of pre-service teachers, and to conduct studies in which qualitative research designs such as case studies and action research that examine pre-service teachers' critical thinking standards and tendencies are applied.

Keywords: Teaching thinking, Critical thinking, Critical thinking disposition, Critical thinking standards.

Giriş

Yirmi birinci yüzyılda bilim ve teknolojiye müthiş gelişmeler de değişmeler meydana gelmiştir. Bu gelişmeler ve değişmeler insanların hayatlarını derinden etkilemiştir. Aynı şekilde bu gelişmeler ve değişmeler insanların düşünme biçimlerini de etkilemiştir. Düşünme, üzerinde çok tartışılan bir konudur. Nitekim Sokrates ve Aristo'dan bu yana insanların nasıl düşündüğü üzerinde tartışmalar olmuştur (Gündoğdu, 2009; Nails, 2010). Bu tartışmalar günümüzde de sürmektedir.

Düşünme ile ilgili tanımlar incelendiğinde farklı bilim insanlarının farklı tanımlar yapıldığı görülmektedir. Cüceloğlu (1994: 205-206) bir sorunu çözme, belirli amaçları ve olayları anlamlandırma ve karşılaştığımız kişileri daha iyi gerçekleştirme bilgi tanıma alanlarında bilinçli olarak kullanılan düşünmeyi "içinde bulunan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif, amaca yönelik organize zihinsel sürece verilen ad" olarak tanımlamaktadır. French ve Rhoaders (1992: 246), düşünmeyi "becerileri, stratejileri, bilgi içeriğini düzenleyerek, planlı bir yolda kişinin kendi düşünce ürününü oluşturmaya imkân vermektir" olarak tanımlamaktadır. Günümüzde düşünmenin ötesine geçilerek bireylere üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması gerektiği ifade edilmektedir. Nitekim Doğanay (2017) var olan bilgilerin hatırlanması ve anlaşılmasının ötesinde bilginin yeniden organize edilmesi ve kullanılmasını sağlayan düşünme becerilerinin kazandırılmasını ifade ederek üst düzey düşünme becerilerine işaret etmektedir.

Günümüzde bireylere bu üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması gerektiği önem arz eden bir konu haline gelmiştir. Nitekim gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler bu becerileri dikkate alarak öğretim programlarında değişiklikler yapmaktadır. Bu becerilerden bir tanesi de eleştirel düşünmedir. Halpern'e (2014) göre eleştirel düşünme, istenilen sonuçlara ulaşabilme ihtimalini arttıran bilişsel yetenek ve stratejileri kullanma becerisidir. Aslan (2020) eleştirel düşünmeyi "bir konu hakkında kavramları ortaya koyup bu kavramlar arasındaki ilişkiyi ortaya çıkaran, konu ile ilgili olay ve durumları analiz eden ve bu analizi değerlendirerek bunun sonucunda karara varılan, amaçlı ve sistematik bir düşünme" olarak tanımlamaktadır. Eleştirel düşünmenin beceri, eğilim, tutum, erdemler gibi boyutlarının olduğu ifade edilebilir. Eleştirel düşünme becerisi, eleştirel düşünmenin zihinsel süreç boyutu ile ilişkili iken, eğilim, tutum ve erdemler duyuşsal boyut ile ilişkilidir denebilir.

Yirmi birinci yüzyıl becerilerinden biri olan eleştirel düşünme becerisinin öğrencilere kazandırılması için öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerine ve standartlarına sahip olması gerekmektedir. Eleştirel düşünme eğilimleri, düşünmede ve karar vermede bir iç motivasyon

aracı olarak kişiyi harekete geçiren bir güç olmaktadır (Ennis, 1996; Fisher, 1995). Eleştirel düşünme eğilimi, eleştirel düşünmeye isteklilik olarak ifade edilebilir. Fisher (1995) eleştirel düşünmek için bireyin akıl yürütmeye, meydan okumaya ve gerçeği bulmaya istekli olması gerektiğini vurgulayarak eleştirel düşünme eğilimine işaret etmektedir. Nosich (2012) bireylerde eleştirel düşünmenin olması için öncelikle bireylerin eleştirel düşünme standartlarına sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Eleştirel düşünme standartları ise, eleştirel düşünme için filtre görevi görmektedir. Bu standartlar; açıklık, önem-alaka, derinlik, genişlik, yeterlilik, kesinlik ve doğruluktur (Aybek vd., 2015; Nosich, 2012).

Eleştirel düşünmenin öğrencilere kazandırılabilmesi için öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde eleştirel düşünme ile ilgili bilgilerinin olması gerekmektedir. Nitekim Paul (1991) öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi için öğretmenlerin öğrencilere model olması gerektiğini belirterek hizmet öncesinde ve sonrasında bu becerilerin geliştirilmesine yönelik derslerin olması gerektiğini belirtmektedir. Ancak eleştirel düşünme ile ilgili bilgi sahibi olmak eleştirel düşünme becerisinin öğrencilere kazandırılacağı anlamına gelmemektedir. Bunun için öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimine ve standartlarına da sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ile ilgili bilgilerinin olması, eleştirel düşünme eğilimlerine ve standartlarına sahip olması göreve başladıklarında 21. yüzyıl becerilerinden biri olan eleştirel düşünme becerisinin bireylere kazandırılmasına katkı sağlayacaktır. Bu nedenle, lisans eğitiminde öğretmen adaylarına eleştirel düşünme ile ilgili bilginin verilmesi ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ve standartlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Bu araştırmanın çıkış noktası burası olmuştur.

Yürütülen bu çalışmada öğrenci merkezli etkinliklerle öğretmen adaylarına eleştirel düşünme öğretimi gerçekleştirilmiştir. Bu bakımdan bu durum araştırmanın özgünlüğü olarak ifade edilebilir. Ayrıca yapılan bu çalışma sonuçlarının öğretmen yetiştirme programlarında görev yapan ve eleştirel düşünme dersinden sorumlu olan öğretim elemanlarına bir dönüt niteliği taşıyacağı ifade edilebilir. Öğretim elemanları araştırmanın sonucundan faydalanarak eleştirel düşünme dersini öğrenci merkezli etkinliklerle yürüterek, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini, eğilimlerini ve standartlarını geliştirebilirler. Bu araştırmanın amacı, etkinliklerle eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine ve standartlarına etkisini incelemektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Deney grubunun eleştirel düşünme eğilimleri ve standartları ölçeklerinden almış oldukları ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2. Deneysel grubunun eleştirel düşünme eğilimleri ve standartları ölçeklerinden almış oldukları ön test-son test puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma deneysel araştırma desenlerinden zayıf deneysel desene uygun bir şekilde yürütülmüştür. Zayıf deneysel desenler, çalışmanın iç geçerliğini tehdit edebilecek dışsal değişkenlerin veya durumların kontrol altına alınamadığı desenlerdir (Şahin, 2019). Zayıf deneysel desenler, katılımcı sayısının az olduğu ve kontrol grubunun oluşturulamadığı şartlarda kullanılmaktadır (Şahin, 2019). Bu çalışmada da katılımcı sayısı yetersiz olduğu için zayıf deneysel desen tercih edilmiştir. Tek grup ön test - son test modelinde, gelişigüzel oluşturulmuş bir deneysel grubu bulunur ve bu gruba deneysel müdahale bulunmadan önce ön test, müdahale bulunduktan sonra son test uygulanır (Özmen, 2019). Bu çalışmada da tek gruba müdahale edilmeden önce ön test, müdahale edildikten sonra son test uygulanmıştır. Araştırmanın deneysel deseni Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırmanın Deneysel Deseni

Grup	Ön Test	Deneysel İşlem	Süre	Son test
Deneysel Grubu	✓ Eleştirel Düşünme Eğilimi ✓ Eleştirel Düşünme Standartları	Etkinliklerle Eleştirel Düşünme Öğretimi	8 hafta	✓ Eleştirel Düşünme Eğilimi ✓ Eleştirel Düşünme Standartları

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim akademik yılında bir devlet üniversitesinde, öğrenim görmekte olan 25 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlenirken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde araştırmacı, ulaşabildiği yakın çevresindeki katılımcıları araştırmaya dahil etmektedir (Özkan, 2019). Bu çalışmada da, araştırmacı tarafından kolayca ulaşılabilen öğretmen adayları

araştırmaya katıldığı için uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 15 kadın ve 9 erkek öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Deneysel İşlem

Araştırma ile ilgili deneysel işlemler toplam 8 haftada tamamlanmıştır. Deney grubuna uygulanan etkinlikler aşağıda açıklanmıştır.

Deney Grubuna Uygulanan Etkinlikler. Deney grubuna müdahale yapılmadan önce eleştirel düşünme eğilimi ve standartları ölçekleri ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra deney grubuna müdahale gerçekleştirilmiştir. Eleştirel düşünme dersi kapsamında, eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi, eleştirel okuma, dinleme ve yazma, eleştirel düşünme standartları, eleştirel medya okuryazarlığı, eleştirel düşünme erdemleri, eleştirel düşünmenin konu ve beceri temelli kazandırılması ve eleştirel düşünme becerisinin ölçülmesi ile ilgili etkinlikler yapılmıştır. Ders kapsamında öğretmen adaylarına öğretim programlarındaki kazanımları kazandırırken aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini nasıl geliştireceklerine yönelik ders planları hazırlanmış ve bu planlar uygulanmıştır. Eleştirel okuma ile ilgili olarak bir metin öğretmen adaylarına okutulmuş ve bu metni grup olarak değerlendirmeleri istenilmiştir. Bir video seyrettirilerek öğretmen adaylarının eleştirel dinlemeleri sağlanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının belirledikleri konular ile ilgili eleştirel yazma çalışmaları yürütülmüştür. Bir haber sınıf ortamına getirilmiş ve bu haberi eleştirel gözle incelemeleri sağlanmıştır. Günlük hayatta rastlanabilecek bir durum sınıf ortamına taşınmış ve öğretmen adaylarına eleştirel düşünme standartları ile ilgili etkinlikler yapılmıştır. Mesleki hayatlarında karşılaşılabilecekleri durumlar üzerinden eleştirel (entelektüel) düşünme erdemlerini nasıl kullanmaları ile ilgili etkinlikler uygulanmıştır. Öğretmen adayları tarafından eleştirel düşünme becerisini ölçmek için nasıl ölçme ve değerlendirme araçları hazırlayabileceklerine yönelik etkinlikler yaptırılmıştır. Araştırma kapsamında uygulanan müdahaleden sonra son testler uygulanarak veriler toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada 2 tür veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar;

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği: Araştırma kapsamında Semerci (2019) tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, 1081 öğretmen adayı ve öğretmen üzerinde yürütülerek geliştirilmiştir. Ölçek geliştirilirken açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri kullanılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi neticesinde ölçeğin 5 faktörden ve 49 maddeden oluştuğu tespit edilmiştir. Ölçeğin faktörleri açık fikirlilik, sistematiklik, esneklik, üstbilis ve azim ve sabır olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin faktör yüklerinin .33-.71

arasında değiştiği sonucuna ulaşılmıştır (Semerci, 2016). Ölçeğin boyutları toplam varyansın yaklaşık %49'unu açıklamaktadır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için Cronbach Alpha katsayısı incelenmiş ve genelinin .96 olduğu görülmüştür (Semerci, 2016). Semerci (2016) tarafından ölçek geliştirilirken yürütülen doğrulamayı faktör analizinde uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek beşli likert şeklinde geliştirilmiştir. Bu araştırmada, ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı incelenmiş ve ölçeğin tamamının .92 bulunmuştur. Cronbach Alpha katsayısının .70 ve üzeri olması ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2014).

Eleştirel Düşünme Standartları leği. Araştırma kapsamında Aybek, Aslan, Dinçer ve Arısoy (2015) tarafından geliştirilen ‘‘Eleştirel Düşünme Standartları leği’’ kullanılmıştır. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi 586, doğrulamayı faktör analizi ise 416 ğretmen adayı üzerinde yürütülerek geliştirilmiştir. Ölçek geliştirilirken açımlayıcı ve doğrulamayı faktör analizleri kullanılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi neticesinde ölçeğin 3 faktrdan ve 42 maddeden oluştuğu tespit edilmiştir. Ölçeğin faktörleri derinlik- genişlik-yeterlik, kesinlik-doğruluk ve önem-alaka-açıklık olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin faktör yüklerinin .35-.71 arasında değiştiği sonucuna ulaşılmıştır (Aybek, Aslan, Dinçer & Arısoy, 2015). Ölçeğin boyutları toplam varyansın yaklaşık %36'sını açıklamaktadır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için Cronbach Alpha katsayısı incelenmiş ve genelinin .75 olduğu görülmüştür (Aybek, Aslan, Dinçer & Arısoy, 2015). Aybek, Aslan, Dinçer ve Arısoy (2015) tarafından ölçek geliştirilirken yürütülen doğrulamayı faktör analizinde uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek beşli likert şeklinde geliştirilmiştir. Bu araştırmada, ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı incelenmiş ve ölçeğin tamamının .84 bulunmuştur. Bu sonuca dayalı olarak, ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları için gerekli izinler alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizine başlanmadan önce toplanan verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediği incelenmiştir. Bunun için öncelikle tek değişkenli normallik varsayımı incelenmiştir. Araştırmada tek değişkenli normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı ile ilgili olarak Shapiro-Wilks testi incelenmiştir. Seçer (2017) Shapiro-Wilks testinin kullanılması için örneklemenin en fazla 50 olması gerektiğini önermiştir. Yürütülen bu araştırmada da araştırmanın katılımcı sayısı 50'den az olması nedeniyle Shapiro-Wilks analizi sonucuna bakılmıştır. Yapılan analizler neticesinde, deney grubunun eleştirel düşünme eğilimleri ön test puanı (S-W:.096, $p>.05$) ile son test puanlarının (S-W:.127, $p>.05$); eleştirel düşünme

standartları ön test puanı (S-W:107, $p>.05$) ile son test puanlarının (S-W:129, $p>.05$) normal dağılım sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara dayalı olarak, normalliğin sağlandığı ifade edilebilir. Araştırma kapsamında parametrik testler kullanılmıştır. Cohen, Manion ve Morrison (2017) tarafından katılımcı sayısının 20 ve üzerinde olması durumunda parametrik testlerin varsayımları karşılandığı durumda bu testlerin kullanabileceği ifade edilmiştir. Araştırma kapsamında betimsel istatistik ve MANOVA kullanılmıştır. MANOVA yapabilmek için bazı varsayımların test edilmesi gerekmektedir. Araştırma kapsamında MANOVA yapabilmek için örneklem sayısının bağımlı değişkenden fazla olması, varyans-kovaryans matrislerinin homojen olması, çok değişkenli normalliğin sağlanması, çoklu doğrusal bağlantının olmaması varsayımlarının karşılandığı tespit edilmiştir (Field, 2009; Güler, 2022; Pallant, 2005; Tabachnick & Fidell, 2013; Yalçın, 2021). Green ve Salkind'e göre (2013) MANOVA'da etki büyüklüğü değeri (η^2) .01 küçük, .06 orta ve .14 büyük olarak değerlendirilmektedir. İlgili tablolarda etki büyüklüğüne de yer verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine dayalı yapılan analizlerin sonuçları ayrı ayrı sunulmuştur.

Deney Grubunun Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiş ve yapılan tekrarlı ölçümler için tek yönlü MANOVA sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Deney Grubunun Ön Test Ve Son Testlerine Ait Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü MANOVA Sonuçları

Değişken	Test	N	\bar{X}	SS	sd	F	p	η^2	Fark
Eleştirel Düşünme Standartları	Ön test (A)	24	3.34	.22	1-46	18.58	.00*	.29	B>A
	Son test (B)	24	3.81	.48					
Eleştirel Düşünme Eğilimleri	Ön test (A)	24	3.86	.42	1-46	7.63	.00*	.14	B>A
	Son test (B)	24	4.18	.36					

* $p<.05$

Tablo 2’de eleştirel düşünme standartları ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farklılığı incelemek için tekrarlı ölçümler için tek yönlü MANOVA analizi yürütülmüştür. Yürütülen tekrarlı ölçümler için tek yönlü MANOVA analizinde eleştirel düşünme standartları ve eleştirel düşünme eğilimleri ölçekleri bağımlı değişken iken, deney grubunun ön test ve son test puanları bağımsız değişkendir. Tekrarlı ölçümler için tek yönlü MANOVA yürütülmeden önce normallik, tek değişkenli ve çok değişkenli uç değerler, doğrusallık, çoklu bağıntı sorunu ile ilgili varsayımlar incelenmiş ve bu varsayımların karşılandığı tespit edilmiştir. Ancak yapılan analizde eleştirel düşünme standartları ölçeğine ait varyansların eşitliğinin sağlanmadığı tespit edilmiştir ($F=12.85$; $p<.05$). Tabachnick ve Fidell (2013) bu varsayımın karşılanmadığı durumda geleneksel .05 alfa değeri yerine .025 ya da .001 alfa değerinin seçilmesini önermektedir. Yapılan bu analizde alfa değeri .025 alınmıştır. Ayrıca yürütülen tekrarlı ölçümler için tek yönlü MANOVA’da varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımı incelenmiş ve bu varsayımın da ihlal edildiği tespit edilmiştir. Bu durumda Wilks’ Lambda testi yerine Pillai’s Trace testi incelenmiştir (Akbulut, 2011). Birleşik bağımlı değişkenler bağlamında deney grubunun ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($F_{(1-46)}=9.569$, $p=.00$; Pillai’s Trace=.298; $\eta^2=.29$). Bağımlı değişkenler için Tablo 2’de verilen ANOVA sonuçları incelendiğinde, deney grubunun eleştirel düşünme standartları ($F_{(1-46)}=18.587$, $p<.05$) ve eleştirel düşünme eğilimleri ($F_{(1-46)}=7.638$, $p<.05$) ön test ile son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Eta kare değerleri incelendiğinde, yüksek düzeyde bir etkinin olduğu görülmektedir.

Deney Grubunun Ön Test-Son Test Puanları Arasında Cinsiyet Değişkeni Açısından Farklılığa İlişkin Bulgular

Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının ön test-son test puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiş ve yapılan tek yönlü MANOVA sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Deney Grubunun Ön Test Ve Son Test Puanları Arasında Cinsiyet Değişkeni Açısından Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Tek Yönlü MANOVA Sonuçları

Test	Değişken	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	sd	F	p	η^2	Fark
Ön Test	Eleştirel Düşünme Standartları	Kadın (A)	15	3.34	.22	1-22	.001	.97	.00	-
		Erkek (B)	9	3.34	.22					
	Eleştirel Düşünme Eğilimleri	Kadın (A)	15	3.83	.51	1-22	.231	.63	.01	-
		Erkek (B)	9	3.92	.22					
Son Test	Eleştirel Düşünme Standartları	Kadın (A)	15	4.03	.46	1-22	12.25	.00*	.35	A>B
		Erkek (B)	9	3.44	.25					
	Eleştirel Düşünme Eğilimleri	Kadın (A)	15	4.35	.28	1-22	12.91	.00*	.37	A>B
		Erkek (B)	9	3.90	.32					

*p<.05

Tablo 3'te eleştirel düşünme standartları ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde deney grubunun ön test puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek için tek yönlü MANOVA analizi yürütülmüştür. Yürütülen tek yönlü MANOVA analizinde eleştirel düşünme standartları ve eleştirel düşünme eğilimlerine ait ön test puanları bağımlı değişken iken, cinsiyet bağımsız değişkendir. Tek yönlü MANOVA yürütülmeden önce normallik, tek değişkenli ve çok değişkenli uç değerler, doğrusallık, çoklu bağıntı sorunu, varyans ve kovaryans eşitliği ile ilgili varsayımlar incelenmiş ve bu varsayımların karşılandığı tespit edilmiştir. Ancak yapılan analizde eleştirel düşünme standartları ölçeğine ait varyansların eşitliğinin sağlanmadığı tespit edilmiştir ($F=9.37$; $p<.05$). Bu durumda alfa değeri .025 alınmıştır. Birleşik bağımlı değişkenler bağlamında deney grubunun ön test puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($F_{(1-22)}=.140$, $p=.87$; Wilks' Lambda=.987; $\eta^2=.01$). Bağımlı değişkenler için Tablo 3'te verilen ANOVA sonuçları incelendiğinde, deney grubunun eleştirel düşünme

standartları ($F_{(1-22)}=.001$, $p>.05$) ve eleştirel düşünme eğilimleri ($F_{(1-22)}=2.31$, $p>.05$) ön test puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık elde edilmediği görülmektedir. Eta kare değerleri incelendiğinde, düşük düzeyde bir etkinin olduğu görülmektedir.

Tablo 3'te eleştirel düşünme standartları ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde deney grubunun son test puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek için tek yönlü MANOVA analizi yürütülmüştür. Yürütülen tek yönlü MANOVA analizinde eleştirel düşünme standartları ve eleştirel düşünme eğilimlerine ait son test puanları bağımlı değişken iken, cinsiyet bağımsız değişkendir. Tek yönlü MANOVA yürütülmeden önce normallik, tek değişkenli ve çok değişkenli uç değerler, doğrusallık, çoklu bağıntı sorunu, varyans ve kovaryans eşitliği, varyansların eşitliği ile ilgili varsayımlar incelenmiş ve bu varsayımların karşılandığı tespit edilmiştir. Birleşik bağımlı değişkenler bağlamında deney grubunun son test puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($F_{(1-22)}=9.62$, $p=.00$; Wilks' Lambda=.522; $\eta^2=.47$). Bağımlı değişkenler için Tablo 3'te verilen ANOVA sonuçları incelendiğinde, deney grubunun eleştirel düşünme standartları ($F_{(1-22)}=12.25$, $p<.05$) ve eleştirel düşünme eğilimleri ($F_{(1-22)}=12.91$, $p<.05$) son test puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Eta kare değerleri incelendiğinde, yüksek düzeyde bir etkinin olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Günümüzde düşünme becerilerinin öğretimi önemli hale gelmiştir. Bu becerileri bireylere kazandıracak kişiler ise öğretmenlerdir. Öğretmenlerin öncelikle bu beceriler ile ilgili bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bu becerilerden biri ise eleştirel düşünmedir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme ile ilgili bilgi sahibi olması ve bu beceriye ait eğilimlere ve standartlara sahip olunması önem arz eden bir konudur. Çünkü öğretmenler eleştirel düşünme eğilimlerine ve standartlarına sahip olduğu takdirde öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırabilirler. Bu nedenler, öğretmenlere hizmet öncesi eğitimlerinde eleştirel düşünme ile ilgili bilgi verilmeli ve eleştirel düşünme eğilimleri ile standartları geliştirilmelidir. Bu araştırmanın temel amacı, etkinliklerle eleştirel düşünme öğretimi gerçekleştirerek öğretmen adaylarına eleştirel düşünme ile ilgili bilgi vermek ve bu sayede onların eleştirel düşünme eğilimlerini ve standartlarını geliştirmektir.

Araştırmanın birinci alt probleminde deney grubunun eleştirel düşünme eğilimleri ile eleştirel düşünme standartları ölçeklerinden almış oldukları ön test-son test puanları arasında

anlamli farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda yapılan analizler neticesinde deney grubundaki öğretmen adaylarının son test puanları lehine anlamli farklılık elde edilmiştir. Bu sonuca dayalı olarak, deney grubunda uygulanan etkinliklerle eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme standartları ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde anlamli derecede etkili olduğu söylenebilir. Etkinlik temelli ve öğrenci merkezli uygulamaların öğrencilerin akademik başarıları, tutumları, eğilimleri üzerindeki etkisi bilinmektedir. Bu araştırma kapsamında da, öğretmen adaylarını öğretme-öğrenme sürecinde aktif kılan etkinlikler düzenlenerek öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve standartları geliştirilmiştir. Özellikle deneysel araştırma kapsamında uygulanan eleştirel okumaya yönelik metinlerin incelenmesi, eleştirel dinlemeye yönelik yapılan dinleme çalışmalarının, günlük bir olayın eleştirel standartları çerçevesinde incelenmesi, öğretim programları çerçevesinde eleştirel düşünme becerisine yönelik etkinlikler hazırlanması gibi uygulamaların öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile standartlarını etkilediği söylenebilir. Nitekim deneysel uygulama sürecinde de öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinde ve standartlarındaki gelişmeyi gözlemleme fırsatı buldum. Bu bakımdan etkinlik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini ve standartlarını geliştirdiği ifade edilebilir. Etkinlik temelli eleştirel düşünme öğretimi öğretmen adaylarına 21. yüzyıl becerilerinden biri olan eleştirel düşünme becerisini geliştirecektir. Bunun neticesinde de, öğretmen adayları göreve başladıklarında öğrencilerinde de bu becerinin gelişmesini sağlayacaklardır. Güzel (2022) tarafından yürütülen araştırmada içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini anlamli derecede etkilediği sonucu elde edilmiştir. Ulaş-Taraf (2022) tarafından yürütülen araştırmada yabancı dil dersinde özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek üzere öğrenci merkezli etkinlikler düzenlenmiştir. Araştırma sonucunda uygulanan etkinlikler neticesinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri gelişmiştir. Orhan (2021) tarafından yürütülen araştırmada farklı yaklaşımlara dayalı olarak eleştirel düşünme öğretimi gerçekleştirilerek lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve becerileri geliştirilmiştir. Yıldırım (2010) tarafından yürütülen araştırmada, hemşirelik öğrencilerine uygulanan beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine etki ettiği sonucu elde edilmiştir. Yukarıdaki araştırma sonuçlarından görüldüğü üzere, farklı kademelerde uygulanan etkinliklerin bireylerin eleştirel düşünme eğilimleri ve becerileri üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde, deney grubunun eleştirel düşünme eğilimi ve eleştirel düşünme standartları ölçeklerinden almış oldukları ön test-son test puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık olup olmadığı da incelenmiştir. Yapılan analizler neticesinde deney grubunun eleştirel düşünme eğilimi ve eleştirel düşünme standartları ölçeklerinden almış oldukları ön test puanları arasında anlamlı farklılık elde edilmezken, eleştirel düşünme eğilimine ve eleştirel düşünme standartlarına ait son test puanları arasında kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Bu sonuca dayalı olarak, deney grubuna uygulanan etkinliklerin kadın öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve eleştirel düşünme standartları üzerinde anlamlı etki yarattığı şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç araştırmamın önemli bir sonucudur. Bu sonuca dayalı olarak, etkinlik temelli eleştirel düşünme öğretiminin kadın öğretmen adaylarını daha çok etkilediği ifade edilebilir. Bu sonuç literatür ile örtüşmektedir. Özellikle betimsel taramaya dayalı olarak yapılan birçok araştırmada eleştirel düşünme eğilimleri (Can & Kaymakçı, 2015; Ocak, Eğmir & Ocak, 2016; Yıldız & Yılmaz, 2020) ve standartları (Deringöl, 2017; Karakuş, 2019) açısından kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Bu bakımdan kadınların eleştirel düşünme eğilimlerine ve standartlarına erkeklere göre daha çok sahip oldukları ifade edilebilir. Bu durum kadının toplumsal cinsiyet rolü ile ilişkilendirilebilir. Özellikle toplumumuzda kadınlar, tüm hayatları boyunca sistematik düşünmekte, atıkları adımları hesaplamakta, olaylar arasında neden sonuç ilişkileri kurmaktadır. Bu durumun neticesinde de eleştirel düşünme becerileri, eğilimleri ve standartları gelişmektedir denebilir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak şu önerilerde bulunulmuştur:

1. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğretmen adayları üzerinde yürütülen etkinliklerin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme standartları ve eğilimleri üzerinde anlamlı derecede etkili olduğu görülmüştür. Bu bakımdan öğretmen yetiştirme programlarında eleştirel düşünme dersinin etkinlik tabanlı uygulanması önerilmektedir. Bu şekilde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri geliştirilebilir ve 21. yüzyıla uygun öğretmen adayları yetiştirilebilir.
2. Etkinliklerle eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme standartlarına ve eğilimlerine yönelik etkisini araştıran kontrol gruplu deneysel desenin uygulanması önerilmektedir.

3. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme standartlarını ve eğilimlerini inceleyen durum çalışması, eylem araştırması gibi nitel araştırma desenlerinin uygulandığı araştırmaların yapılması alanyazına katkı sağlayacaktır.

4. Uygulanan etkinlikler neticesinde kadın öğretmen adaylarının eleştirel düşünme standartlarının ve eğilimlerinin anlamlı derecede farklılaştığı sonucu elde edilmiştir. Bu sonucun neden ortaya çıktığına yönelik derinlemesine araştırmaların yapılması ve bunun için farklı veri toplama araçlarının kullanılması önerilmektedir.

Not: Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılının güz döneminde yürütüldüğü için etik kurul kararı alınmamıştır.

Kaynakça

- Akbulut, Y. (2011). *SPSS applications in social sciences*. İdeal Yayıncılık.
- Aslan, S. (2020). The relationship between secondary school students' critical thinking levels and their attitudes towards reading. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(5), 114-123.
- Aybek, B., Aslan, S., Dinçer, S. ve Arısoy, B. (2015). Öğretmen adaylarına yönelik eleştirel düşünme standartları ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21 (1), 25-50.
- Can, Ş. ve Kaymakçı, G. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Education Sciences*, 10(2), 66-83.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2017). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Cüceloğlu, D. (1994). *İyi düşün doğru karar ver*. Sistem Yayıncılık.
- Deringöl, Y. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme standartlarının belirlenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 44-65.
- Doğanay, A. (2017). Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi. A. Doğanay (Ed.) *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ennis, R. H. (1996). Critical thinking dispositions: Their nature and assessability. *Informal Logic*, 18(2), 165-182.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage.
- Fisher, R. (1995). *Teaching children to think*. UK: Stanley Thornes Ltd.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. (2014). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Education.
- French, J. N. ve Rhoder, C. (1992). *Teaching thinking skills theory and practice*. Garland Publishing Inc.

- Green, S. B. ve Salkind, N. J. (2013). *Using SPSS for windows and macintosh: Analyzing and understanding data*. Pearson.
- Güler, G. (2022). Çok değişkenli varyans analizi (MANOVA). S. Göçer-Şahin ve M. Buluş (Ed.). *Adım adım uygulamalı istatistik*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanılgılar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 7(1), 57-74.
- Güzel, İ. (2022). *Eleştirel düşünme becerisi öğretiminin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (5th ed.). Psychology Press.
- Karakuş, A. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bireysel girişimcilik alguları ile eleştirel düşünme standartları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Nails, D. (2010). *Socrates*. E. N. Zalta (Ed.). <http://plato.stanford.edu/archives/spr2010/entries/socrates/>
- Nosich, G. M. (2012). *Learning to think things through: A guide to critical thinking across the curriculum*. Prentice-Hall.
- Ocak, G., Eğmir, E. ve Ocak, İ. (2016). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 63-91.
- Orhan, A. (2021). *Farklı yaklaşımlarla yürütülen eleştirel düşünme öğretiminin lise öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine, eğilimlerine ve çevresel tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Özkan, M. (2019). Eğitim araştırmalarında problemin çözümü için kimlere/neye gideceğim? S. Turan (Ed.). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Özmen, H. (2019). Deneysel araştırma yöntemleri. H. Özmen ve O. Karamustafaoğlu (Ed.) *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A step-by-step guide to data analysis using spss for windows*. Australian Copyright.
- Paul, R W. (1991). Teaching critical thinking in the strong sense. In A. Costa (Ed.) *Developing minds* (77-84). Alexandria: Virginia. ASCD.
- Seçer, İ. (2017). *SPSS ve Lisrel ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlama*. Anı Yayıncılık.
- Semerci, N. (2016). Eleştirel düşünme eğilimi (ede) ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik revize çalışması. *TURKISH STUDIES - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(9),725-740.

- Şahin, M.D. (2019). Nedensel karşılaştırma araştırmaları. S. Şen ve İ. Yıldırım (Ed). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Ulaş-Taraf, H. (2022). *A case study on enhancing critical reading and creative writing skills of the gifted EFL learners through critical thinking practices*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yalçın, E. (2021). Ortalamaların karşılaştırılmasında çok değişkenli analizler. K. Z. Deniz (Ed.). *İstatistikolay 2: Çok değişkenli istatistik*. Nobel Yayıncılık.
- Yıldırım, B. (2010). *Beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrenci hemşirelerde eleştirel düşünme gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Yıldız, K. ve Yılmaz, B. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme ve yanal düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 335-353.

Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Elektrik ve Elektronik Teknolojileri Alanı Öğrencilerinin Geleceğe Yönelik Hedeflerinin İncelenmesi

Serpil ŞEN GÜRER

ORCID: 0000-0003-1191-4089

İzzet Baysal Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

serpillsen@gmail.com

Özet

Ülkelerin kalkınması için mesleki eğitimin önemi büyüktür. Bu nedenle meslek liselerinde eğitim gören öğrencilerin akademik başarılarını ve mesleğin gerektirdiği niteliklerle mezun olmaları büyük önem taşımaktadır. Bu değişkenlere öğrencilerin geleceğe yönelik hedef ve beklentilerinin etkisi düşünüldüğünde, bu çalışmada mesleki ve teknik lise, elektrik ve elektronik teknolojileri alanı öğrencilerinin geleceğe yönelik hedeflerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçla, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan durum çalışmasından yararlanılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını alanın dört sınıf seviyesinden (9., 10., 11. ve 12. sınıf) tabakalı örnekleme yöntemiyle rastgele olarak seçilen dört öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın katılımcıları 16 erkek öğrencidir. Katılımcılarla araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme soruları ile yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Çalışma sonucunda, görüşme yapılan öğrencilerin bir kısmı geleceğe yönelik mesleki, akademik ve sosyal yaşamla ilgili beklentilerinin olduğunu ve bu durumun kendileri için çok önemli olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin bir kısmı ise geleceğe yönelik fazla bir beklentisinin olmadığını ve bu durumun onlar için önemli olmadığını ifade etmişlerdir. Çalışmanın sonunda sonuçlar tartışılmış, uygulamaya ve sonraki çalışmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Beklenti; Geleceğe yönelik hedefler; Mesleki ve teknik lise*

(Investigation of Future Goals of Vocational and Technical Anatolian High School Electrical and Electronic Technologies Students)

Abstract

Vocational education is of great importance for the development of countries. For this reason, it is of great importance for the students who study in vocational high schools to graduate with the academic success and qualifications required by the profession. Considering the effect of students' future goals and expectations on these variables, in this study, it is aimed to reveal the future goals of vocational and technical high school, electrical and electronic technologies students. For this purpose, case study, one of the qualitative research approaches, was used. The participants of the study consisted of four students randomly selected from the four grade levels (9th, 10th, 11th and 12th grades) of the field by stratified sampling method. Participants of the study are 16 male students. Semi-structured interviews were conducted with the participants with interview questions developed by the researcher. As a result of the study, some of the interviewed students stated that they have expectations about their future professional, academic and social life and this situation is very important for them. Some of the students stated that they do not have much expectation for the future and this situation is not important for them. At the end of the study, the results were discussed and suggestions were made for practice and further studies.

Keywords: *Vocational and technical high school; Future goals; Expectation*

Giriş

Ülkelerin toplumsal olarak kalkınmasıyla eğitimlerinin niteliği arasında paralellik olduğu söylenebilir. Özellikle sanayileşme sürecini tamamlamamış ülkelerde mesleki ve teknik eğitimin önemi her geçen gün artmaktadır. Bu sebeple ekonomik kalkınmayı sağlayan sanayinin kurulmasında, geliştirilmesinde ve teknolojinin ilerlemesinde mesleki ve teknik

eğitimin önemi büyüktür. Bunun sebebi, sanayiye nitelikli iş gücü kaynaklarının başında mesleki ve teknik eğitim kurumlarının gelmesidir. Mesleki ve teknik eğitim kurumlarının hedefi, öğrencilere alanla ilgili akademik ve mesleki beceriler kazandırmaktır. Kısacası öğrenci mesleki ve teknik okulların herhangi bir alanından mezun olduğunda o alanla ilgili temel bilgi ve becerilere sahiptir. Bu durumun, ülkede nitelikli iş gücünün artmasında büyük etkisi vardır (Canbaz, Kerkez, Suna, Numanoğlu ve Özer, 2020; Özsoy, 2007).

Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin gelişimi incelendiğinde Planlama Dönemi olarak nitelendirilen 1960’lı yıllarda hazırlanan tüm kalkınma planlarında mesleki ve teknik eğitimin önemi vurgulanmış ve güçlendirilmesine büyük önem verilmiştir [Devlet Planlama Teşkilatı (DPT), 1963, 1967, 1979, 1989, 1996, 2001, 2007]. Bunun sonucu olarak 1990’lı yılların sonunda neredeyse her iki öğrenciden biri mesleki eğitimi tercih eder duruma gelmiştir (Özer, Çavuşoğlu ve Gür, 2011). Öğrenci sayısının bu kadar yüksek oranda olduğu eğitim kurumları arasında olan mesleki ve teknik liselerde öğrenci başarısı ve motivasyonu oldukça büyük önem taşımaktadır.

Öğrenci motivasyonu ve başarısına etki eden değişkenlerden biri olarak öğrencilerin içinde bulunduğu durumu göz önünde bulundurarak geleceğe yönelik hedefleri söylenebilir. Bireyin geleceğe yönelik hedefleri onun bütün eylemlerinde seçimlerini etkiler, geliştirir veya engel olabilir. Gelecek hakkındaki beklentiler ve endişeler, güncel kararların alınmasında büyük öneme sahiptirler (Nurmi, 1991).

Her insan, yaşamakta olduğu şimdiki zamanın yanında geleceğe yönelik bir hedefe sahiptir. İnsan, belleğini kullanarak geçmişi hatırlayabilir ve geleceği canlandırabilir. Bireyin içinde bulunduğu sosyal çevre ve aile beklentileri gibi değişkenler yakın ya da uzak geleceğe ait hedefleri belirlemede oldukça etkilidir. Bireylerin şimdiki zamanla ilgili davranışlarını motive etme ve geleceğe yönelik hedef ve beklentilerini belirleme süreçlerini etkileyen faktörler araştırıldığında ilgili literatürde “gelecek zaman perspektifi” ve “algılanan araçsallık” kavramları karşımıza çıkmaktadır. (Shell ve Husman, 2008; Husman ve Lens, 1999; Leondari, 2007). Ayrıca ilgili literatürde bu iki kavram başarı motivasyonu beklenti değer kuramı ile ilişkilidir.

Literatür

Bu bölümde gelecek zaman perspektifi, algılanan araçsallık kavramları ve başarı motivasyonu beklenti değer kuramı ile ilgili çalışmalardan bahsedilmiştir.

Gelecek Zaman Perspektifi

Gelecek zaman perspektifi kavramı “gelecek hedefleriyle ilgili mevcut beklentiler ve inançlar” (Husman ve Lens, 1999), ya da “insanların kişisel gelecekleriyle ilgili hissetme, düşünme, tasarlama ve şimdiki zamandaki davranışları için gelecekte gerçekleştireceklerini planladıkları davranışları dikkate alma düzeyleri” (Lomranz, Shmotkin, & Katznelson, 1983) olarak tanımlanmaktadır. Bireyin kendisi için öngördüğü gelecek, hedeflerini belirleme ve bu duruma uygun davranışlar oluşturmada çok önemli bir konumdadır (Nuttin, 1964). Ayrıca gelecek zaman perspektifi bireyin hedef belirleme ve geleceğe yönelik yaşam kalitesinin tahmini konusunda önemli motivasyon kaynaklarından biridir (Jackson, 2006; Seijts, 1998). Bunun yanında gelecek zaman perspektifine sahip bireyler içinde bulunduğu ortamı gelecek için belirledikleri hedefleriyle anlamlı düzeyde ilişkilendirerek ortamdaki sorumluluklarını daha planlı bir biçimde gerçekleştirmektedirler (Miller, DeBacker ve Greene, 2000). Pearlson ve Raynor (1982) (Aktaran; Özçetin ve Eren, 2010), yaptığı çalışmada, akademik başarısı yüksek öğrencilerin akademik başarısı düşük öğrencilere göre kişisel geleceklerine ulaşmada planında alt amaçları daha detaylı bir biçimde belirlediği ve bu amaçlarla bulunduğu ortamlar ilişkilendirmede daha gerçekçi oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Eren ve Tezel (2010), öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları, kariyer seçiminden duydukları memnuniyet düzeyleri, öğretmenlik mesleğine yönelim ve kariyerleri ile ilgili istekleri arasındaki ilişkilerde gelecek zaman perspektifinin arabulucu rollerini incelemiştir. Araştırmanın sonuçları planlı çaba, planlı ısrarlılık değişkenleriyle yetenek, içsel kariyer değeri, sosyal açıdan katkıda bulunma ve meslek seçiminden duyulan memnuniyet değişkenleri arasındaki ilişkilerde gelecek zaman perspektifi değişkeninin anlamlı ve kısmi bir arabuluculuk rolü oynadığını göstermiştir. Benzer şekilde Eren (2012) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının gelecek zaman perspektifleri ile mesleğe yönelim ve kariyer geliştirme arzuları arasındaki ilişkilerinde akademik iyimserlik düzeylerinin etkisine bağlı olarak ilişkilendiğini belirtmiştir. Bu sonuçlar, gelecek zaman perspektifinin, öğretmen adaylarının motivasyonları ve kariyer geliştirme arzuları ile ilgili algılarını etkilemede birincil konumda bulunduğu ortaya koymaktadır.

Algılanan Araçsallık

Algılanan araçsallık, beklenti değer teorisinde çok önemli bir konumda olmakla beraber (Atkinson, 1957; Vroom, 1964; Akt, Özçetin, 2010) gelecek hedefler ile şimdiki zaman içinde yapılan eylemlerin algılanan faydası arasındaki ilişkiyi ifade etmektedir (Husman ve diğerleri, 2004). Simons ve arkadaşları (2004) yaptığı çalışmanın sonucunda, okul derslerini sadece

eğitimi için değil, gelecek meslekleri için de araçsal olarak algılayan öğrencilerin derslere karşı daha ilgili olduklarını ve akademik başarılarının daha yüksek olduğunu ifade etmiştir.

İlgili literatürde algılanan araçsallığın ders başarısıyla ilişkilendiğini gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin Eren (2009), öğretmen adaylarının gelecek zaman perspektifleri ve belirlenen derse yönelik olarak algıladıkları araçsallığın değişip değişmediğini ve bu değişikliklerin öğrencilerin belirlenen derse yönelik başarılarını açıklama derecelerini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun gelecek zaman perspektiflerinin ve belirtilen derse ilişkin olarak algıladıkları araçsallığın bir dönem içerisinde anlamlı düzeyde değiştiğini ve bu değişimin dersin öğretim elemanı aracılığıyla başarıyı dolaylı olarak etkilediğini saptamıştır. Eren (2009), öğretim elemanlarının, öğrencilerin gelecek zaman perspektifi ve algıladıkları araçsallıklarındaki değişimin eğitim/öğretim ortamlarına yansıtılmasında oldukça önemli bir role sahip olduğu çıkarımında bulunmuştur.

Özçetin (2010), meslek lisesi öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin olarak algıladıkları araçsallığın ve gelecek zaman perspektiflerinin İngilizce ders başarısı ve tutumları üzerindeki etkisini incelediği tez çalışmasında, öğrencilerin gelecek zaman perspektifleri ve İngilizce dersine yönelik olarak algıladıkları araçsallığın İngilizce dersine yönelik tutumları ve ders başarısı üzerinde anlamlı etkilerinin olduğu saptanmıştır. Başören (2015), lise öğrencilerinin matematik dersine katılımının, duygu düzenleme, algılanan araçsallık, umut ve başarı değişkenleriyle olan ilişkisi isimli tez çalışmasında öğrencilerin gelecekteki amaçlarına ulaşma yönünde motive olmalarının ve matematik derslerinin gelecek için belirledikleri amaçlara ulaşmada önemli bir araç konumunda bulunduğuna inanmalarının ders başarılarını anlamlı düzeyde açıkladığı sonucuna ulaşmıştır.

Başarı Motivasyonu Beklenti Değer Kuramı

Wigfield ve Eccles (2000), beklenti değer kuramında motivasyonun kaynağını bireylerin üstlendikleri bir görevi başarmaları sonucu elde edecekleri beklentileri ile ilgili algıları olarak ifade etmiş, başarıya ulaşmak için görevin önemi, içsel değeri, fayda değeri ve maliyeti gibi süreçlerin rol oynadığı belirtilmiştir. Algılanan araçsallık ise beklenti-değer kuramının fayda değeri boyutunu oluşturmakta ve şimdiki zamanda yapılan eylemlerin gelecekte sağlayacağı fayda için algılanan araçsallık ve kullanışlılık kavramları paralellik göstermektedir. Gelecek zaman perspektifi kavramı ise bireylerin geleceğe yönelik algılarını açıklayan ilgililik ve kavramın kullanışlılığını açıklayan değer boyutları ile açıklanabilir (Gjesme, 1975, 1983).

İlgili literatür incelendiğinde Türkiye’de başarı amaçları beklenti değer kuramı temel alınarak öğrencilerin geleceğe yönelik hedeflerinin incelendiği araştırma sayısı sınırlıdır.

Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin kalkınmaya etkisi ve eğitimdeki yeri göz önünde bulundurulduğunda, mesleki ve teknik eğitim sürecinde öğrenci başarısı ve öğrenci motivasyonu kavramlarının oldukça önemli olduğu görülmektedir. Ayrıca, bu kavramları etkileyen geleceğe dönük öğrenci hedeflerinin önemi artmaktadır. Literatürde meslek lisesi öğrencilerin geleceğe yönelik hedeflerinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeplerden dolayı bu çalışmanın amacı mesleki ve teknik lise elektrik ve elektronik teknolojileri alanı öğrencilerinin geleceğe yönelik hedeflerini belirlemektir. Ancak ilgili literatür göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmada öğrencilerin geleceğe yönelik hedeflerinin ortaya çıkartılması amaçlanmış ve öğrencilerin mesleki alana ilişkin olarak algıladıkları araçsallığın yön ya da kapsamının belirlenmesi veya sahip oldukları gelecek zaman perspektifi özellikleri üzerinde durulmamıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Mesleki ve teknik lise, elektrik ve elektronik teknolojileri alanı öğrencilerinin geleceğe yönelik mesleki hedefleri nelerdir?
2. Mesleki ve teknik lise, elektrik ve elektronik teknolojileri alanı öğrencilerinin geleceğe yönelik akademik hedefleri nelerdir?
3. Mesleki ve teknik lise, elektrik ve elektronik teknolojileri alanı öğrencilerinin geleceğe yönelik sosyal yaşam konusunda hedefleri nelerdir?

Yöntem

Desen

Bu çalışmada mesleki ve teknik lise, elektrik ve elektronik teknolojileri alanı öğrencilerinin geleceğe yönelik hedeflerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçla, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan durum çalışması araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Bu çalışma mesleki ve teknik lise öğrencilerinin geleceğe yönelik hedeflerini var olduğu şekliyle derinlemesine ortaya koymayı amaçladığından durum çalışmasına uygun olduğu söylenebilir (Creswell, 2020).

Katılımcılar

Çalışmanın katılımcılarını Türkiye’de, Batı Karadeniz Bölgesi’nde, bir şehir merkezinde bulunan, mesleki ve teknik lisede okuyan öğrencilerden oluşturmaktadır. Çalışmanın yürütüleceği okulda elektrik ve elektronik teknolojileri alanında 4 sınıf seviyesinden (9., 10., 11. ve 12. sınıf) tabakalı örnekleme yöntemiyle rastgele olarak seçilen dört öğrenciyle görüşme

yapılmıştır. Toplam katılımcı sayısı 16 öğrencidir. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Ayrıca görüşme yapılan katılımcıların tamamı erkektir.

Verilerin Toplaması

Mesleki ve teknik lise öğrencilerinin geleceğe yönelik hedeflerini ortaya çıkarmak üzere yarı-yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Geliştirilen görüşme soruları bir eğitim programları ve öğretimi alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Uzman tarafından verilen geri bildirimler doğrultusunda görüşme sorularında düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları şu şekildedir:

1. Geleceğe yönelik mesleki hedefleriniz nelerdir?
 - a) Mesleki olarak geleceğe yönelik kendinden ne bekliyorsun? Bu durum senin için ne kadar önemli?
 - b) Mesleki olarak geleceğe yönelik ailenin senden ne bekliyor?
 - c) Mesleki olarak geleceğe yönelik öğretmenlerinin senden ne bekliyor?
2. Geleceğe yönelik akademik hedefleriniz nelerdir?
 - a) Akademik olarak geleceğe yönelik kendinden ne bekliyorsun? Bu durum senin için ne kadar önemli?
 - b) Akademik olarak geleceğe yönelik ailenin senden ne bekliyor?
 - c) Akademik olarak geleceğe yönelik öğretmenlerinin senden ne bekliyor?
3. Geleceğe yönelik sosyal yaşam hedefleriniz nelerdir?
 - a) Sosyal yaşam alanında geleceğe yönelik kendinden ne bekliyorsun? Bu durum senin için ne kadar önemli?
 - b) Sosyal yaşam alanında geleceğe yönelik ailenin senden ne bekliyor?
 - c) Sosyal yaşam alanında geleceğe yönelik öğretmenlerinin senden ne bekliyor?

Katılımcılarla yapılan görüşmeler bire-bir olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan ve ailelerinden izin alınarak, görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşmeler ortalama olarak yaklaşık 15 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ses kayıt cihazı ile kaydedilen görüşmeler öncelikle yazıya dönüştürülmüştür. Öğrencilerin cevapları araştırmacı tarafından kodlanıp, kategoriler oluşturulmuştur. Daha sonra bu kodlar ve kategoriler eğitim programları ve öğretimi alanındaki bir uzman tarafından kontrol edilmiştir. Miles ve Huberman'ın (2015) önerdiği güvenilirlik

formülü kullanılarak güvenilirlik %90 olarak hesaplanmış ve kodlama güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Bulgular

Araştırma problemleri doğrultusunda “Mesleki ve teknik lise, elektrik ve elektronik teknolojileri alanı öğrencilerinin geleceğe yönelik mesleki hedefleri nelerdir?”, “Mesleki ve teknik lise, elektrik ve elektronik teknolojileri alanı öğrencilerinin geleceğe yönelik akademik hedefleri nelerdir?” ve “Mesleki ve teknik lise, elektrik ve elektronik teknolojileri alanı öğrencilerinin geleceğe yönelik sosyal yaşam konusunda hedefleri nelerdir?” sorularına cevap aranmıştır. Görüşme yapılan öğrencilerin görüşleri Tablo 1’deki kategoriler ve kodlarla ele alınmıştır.

Tablo 1

Öğrencilerin Gelecek Hedeflerine Yönelik Görüşleri

Kategoriler	Kodlar
Mesleki olarak kendinden beklenti ve önem derecesi	Alanda bir beklentim yok, çok da önemli değil Asker, polis olmak Beden eğitimi öğretmeni olmak Henüz bir hedefim yok Alanda mesleğime devam etmek, çok önemli Tekniker olmak Mühendis olmak Lise mezunu teknik eleman olmak, İşyeri açmak
Mesleki olarak ailenin beklentisi	Alanda mesleğime devam etmek Tekniker olmak Mühendis olmak Lise mezunu teknik eleman olmak, İşyeri açmak
Mesleki olarak öğretmenlerin beklentisi	Alanda mesleğime devam etmek Tekniker olmak Mühendis olmak Lise mezunu teknik eleman olmak, İşyeri açmak

Akademik olarak kendinden beklenti ve önem derecesi	Akademik olarak pek bir beklentim yok önemli de değil Okulu problemsiz bitirmek Üniversite hedefim yok Akademik beklentilerim var ve bu benim için çok önemli Takdir belgesi almak Teşekkür belgesi almak Üniversiteyi kazanmak Yüksek akademik ortalama
Akademik olarak ailenin beklentisi	Üniversite kazanmak Okulu bitirmek yeterli Takdir belgesi Teşekkür belgesi
Akademik olarak öğretmenlerin beklentisi	Üniversite kazanmak Okulu bitirmek yeterli Takdir belgesi Teşekkür belgesi
Sosyal yaşam içerisinde kendinden beklenti ve önem derecesi	Sosyal yaşam içerisinde beklentim yok, önemli de değil Hedefim yok, zaman ne gösterirse Sosyal yaşam içerisinde beklentim var, çok önemli Mesleğimde ilerlemek, iyi yerlere gelmek İşyeri açmak Asker, polis olmak
Sosyal yaşam içerisinde ailenin beklentisi	Lise mezunu olarak alanda teknik eleman olarak çalışmak Mesleğimde üniversite okuyarak ilerlemek, iyi yerlere gelmek İşyeri açarak kazançlı bir çalışma ortamına sahip olmak
Sosyal yaşam içerisinde öğretmenlerin beklentisi	Meslekte kendini geliştirmek ve iş sahibi olmak

Geleceğe Yönelik Mesleki Hedefler

Görüşmeye katılan öğrencilerin bir kısmı geleceğe yönelik mesleki hedeflerinde, alanla ilgili bir beklentilerinin olmadığını, ayrıca bu durumun kendileri için önemli olmadığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı geleceğe yönelik hiçbir hedeflerinin olmadığını belirtirken bir kısmı okula isteyerek gelmediklerini, akademik ortalamalarının düşük olması ve LGS (Liseye Giriş Sınavı)'de başarısız olmaları sebebiyle meslek lisesinde okumak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Bunun sonucu olarak, geleceğe yönelik kendilerinden asker, polis olmayı beklediklerini veya sporla ilgilendikleri için beden eğitimi öğretmeni olmayı

beklediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin Ö1 bu durumu “...alan ile ilgili bir mesleki beklentim yok kendimden. Asker olmak istiyorum” şeklinde ifade etmiştir.

Görüşmeye katılan öğrencilerin bir kısmı gelecekte okuduğu alanda kendini geliştirerek meslek olarak seçmek istediklerini ve bunun kendileri için çok önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu öğrencilerden bir kısmı alanda meslek lisesi mezunu olarak de devam edebileceklerini, kendileri için mesleki yeterliğin daha önemli olduğunu ve üniversiteyi kazanamamasalar da önemli olmayacağını ifade etmişlerdir. Ayrıca okul mezuniyetinde kendilerine verilecek olan işyeri açma belgesiyle alanda bir işletme açmak istediklerini belirtmişlerdir. Örneğin Ö2 bu duruma “...mesleğe işyeri açarak devam etmek istiyorum. Ben bu işyerini açacağım. Benim için çok önemli. Üniversite okumamın bunu değiştireceğini sanmıyorum”. Şeklinde açıklama yapmıştır. Bunun yanında görüşmeye katılan öğrencilerin bir kısmı mesleğe üniversite mezunu olarak devam etmenin kendileri için çok önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Başarı durumlarına göre meslek yüksek okulu veya mühendislik hedeflerinin olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Ö9 bu soruyu “...gelecekte mühendis olmayı hedefliyorum”. Olarak açıklamıştır.

Görüşmeye katılan öğrencilerin hepsi ailelerinin ve öğretmenlerinin kendilerinden alanda mesleklerine devam etmelerini beklediklerini söylemişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı akademik ortalamalarını düşünerek kendinden lise mezunu teknik eleman olmayı beklediklerini belirtirken, bir kısmı kendinden tekniker veya mühendis olarak mesleğe devam etmenin beklendiğini belirtmişlerdir. Örneğin Ö10 bu durumu “...meslekte çalışırsın diyorlar. Mesleki olarak yeterli olmamı istiyorlar”. Şeklinde ifade ederken, Ö16 bu durumu “...benden mühendis olmamı bekliyorlar”. Olarak ifade etmiştir. Ancak öğrencilerin bir kısmı aileleri ve öğretmenlerinin beklentilerinin kendilerinin geleceğe yönelik mesleki hedefleriyle uyuşmadığını ifade etmişlerdir. Aile ve öğretmenleri alanda devam etmelerini beklerken, onlar başka amaçlarının olduğunu veya zamana ve duruma göre kendilerine bir meslek seçeceklerini belirtmişlerdir. Örneğin Ö7 “...online oyuncu olmak istiyorum. Çok fazla istiyorum bunu. Kendime inanıyorum. Meslekle ilgili bir beklentim yok şimdilik ama ailem ve öğretmenlerim benle aynı düşünmüyorlar. Babam elektrikçi ustası olmamı istiyor.”. Şeklinde ifade etmişlerdir.

Geleceğe Yönelik Akademik Hedefler

Görüşmeye katılan öğrencilerin bir kısmı geleceğe yönelik kendinden akademik anlamda bir beklentisinin olmadığını ifade etmişlerdir. Okulu problemsiz bitirmek dışında hiçbir hedeflerinin olmadığını, üniversite düşünmediklerini ve bunun onlar için önemli olmadığını ifade etmişlerdir. Örneğin Ö8 bu durumu “...yazılı notlarım, takdir teşekkür almak kağıt parçası

için çalışmak çok saçma geliyor bana. Çalışırsam beklentim oluyor, ama çok da önemli değil notlar benim için”. Şeklinde ifade etmiştir.

Görüşmeye katılan öğrencilerin bir kısmı geleceğe yönelik kendinden akademik açıdan beklentilerinin olduğunu ve bunun kendileri için çok önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu öğrenciler yüksek akademik ortalama hedeflediklerini, bunun için sınavlara çalıştıklarını ve kendileri için önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca bunun sonucu olarak takdir ve teşekkür belgesi almayı beklediklerini eklemişlerdir. Bunların yanında üniversite okuma hedeflerinin olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Ö4 bu soruya “...takdir almayı hedefliyorum. Önemli benim için. Yazılılara çalışıyorum. Üniversite beklentim var”. Şeklinde cevap vermiştir. Ayrıca Ö5 bu soruyu “...şimdiye kadar hep takdir aldım. 70 düşük geliyor bana. Not önemli benim için. Üniversiteyi de etkiliyor bu durum. Ortalamam yüksek olmalı”. Şeklinde açıklamıştır.

Görüşmeye katılan öğrencilerin bir kısmı akademik ortalamalarının çok düşük olduğunu ve bu durumdan dolayı aile ve öğretmenlerinin kendilerinden akademik anlamda okulu problemsiz bir şekilde bitirmeyi beklediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin Ö3 bu durumu “... ailem sınıfı geçsen yeter diyor. Üniversite isterler aslında ama ders çalışmıyorum pek beklentileri yok bu konuda benden. Olsa da olur olmasa da”. Şeklinde ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı ise, kendilerini akademik olarak ortalamanın üzerinde gördüklerini belirterek, aile ve öğretmenlerinin kendilerinden akademik anlamda, takdir veya teşekkür belgesi almayı beklediklerini ayrıca ileriye yönelik üniversite beklentisi olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin Ö9 bu soruya “...ailem ve öğretmenlerim çok ders çalışmamı istiyorlar. Ailem üniversite okumamı istiyor. Öğretmenlerimin üniversiteye taşımak istediği öğrencilerden biri benim sanırım”. Şeklinde açıklama yapmıştır.

Geleceğe Yönelik Sosyal Yaşam Hedefleri

Görüşme yapılan öğrencilerin bir kısmı geleceğe yönelik sosyal yaşam içerisinde kendisinden bir beklentisinin olmadığını, ayrıca bu durumun kendileri için çok önemli olmadığını belirtmişlerdir. Gelecekte zaman ve durum ne gösterirse ona göre hareket edeceklerini ifade etmişlerdir. Örneğin Ö11 bu soruya “...bir yerden para geçse elime yeter Nereden olduğu çok önemli değil. Ortalama bir gelir yeter bana. Bir beklentim, planım yok gelecek için”. Şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin bir kısmı ise geleceğe yönelik sosyal yaşam içerisinde kendisinden beklentisinin olduğunu ve bu durumun kendisi için çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğrenciler mesleğinde ilerleyerek işyeri açmak istediklerini ve iyi kazanç elde ederek ailelerini rahat geçindirecekleri bir yaşam sağlamak istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca geleceğe yönelik kendileri için bundan daha önemli bir şey olmadığını belirtmişlerdir.

Örneğin bu durumu Ö14 “...iyi bir yerlerde olmayı hedefliyorum. Bu benim için çok önemli. Bu durum benim bütün hayatımı etkileyecek” şeklinde açıklamıştır. Öğrencilerin bir kısmı ise asker veya polis olarak sosyal yaşamda bir yer edinmek istediklerini ve bunun onlar için çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Ö6 bu soruya “...asker veya polis olarak sosyal yaşam içerisinde yerimi bulmak istiyorum. Ailemi geçindirmek açısından çok önemli bu durum benim için”. Şeklinde ifade etmiştir.

Görüşme yapılan öğrencilerin bir kısmı geleceğe yönelik sosyal yaşam içerisinde ailesinin kendisinden lise mezunu olarak alanda teknik eleman olarak çalışmasını ve ortalama gelir seviyesinde bir kazanç elde etmesini beklediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin Ö13 bu konuda “...akademik olarak çok başarılı bir öğrenci değilim. Ailem geleceğe yönelik lise mezunu bir teknik eleman olmamı ve ortalama bir gelir kazanmamı bekliyor”. Şeklinde açıklamıştır. Bunun dışında öğrencilerin bir kısmı ailesinin, alanda işyeri açarak kazançlı bir çalışma ortamına sahip olmasını beklediklerini söylemişlerdir. Örneğin Ö12 bu konuda “...ailem çabalayıp kendi iş yerimi açmamı bekliyor”. Şeklinde açıklamıştır. Bunların yanı sıra öğrencilerin bazıları ailelerinin mesleklerinde üniversite okuyarak ilerlemelerini istediklerini, işyeri açarak kazançlı bir çalışma ortamına sahip olmalarını beklediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin Ö15 bu durumu “...ailem mesleğime üniversite mezunu olarak devam etmemi bekliyor. O şekilde daha kazançlı bir çalışma ortamı bulabileceğimi düşünüyorlar”. Şeklinde ifade etmiştir. Görüşmeye katılan öğrencilerin hepsi geleceğe yönelik sosyal yaşam içerisinde öğretmenlerinin kendilerinden meslekte kendilerini geliştirerek, iş sahibi olmalarını ve ailelerini rahatlıkla geçindirebilecek bir durumda olmalarını beklediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin Ö10 bu durumu “...meslek lisesinde olduğumuz için öğretmenlerimiz, mesleki anlamda ilerlemem ve bir teknik eleman olarak orta gelir seviyesinde ailemi rahat geçindirebilecek halde olmamı bekliyorlar”. Şeklinde açıklamıştır.

Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın sonuçlarına göre, görüşme yapılan öğrencilerin bir kısmı geleceğe yönelik mesleki anlamda alanla ilgili bir beklentisinin olmadığını belirtmiştir. Aynı öğrenci grubunun akademik olarak kendilerinden yüksek bir beklentisinin olmaması ve akademik ortalamalarının düşük olduğunu belirtmesi dikkat çekici bir sonuçtur. Bunun yanında aynı öğrenci grubu geleceğe yönelik sosyal yaşam hedefleri konusunda da özel bir hedeflerinin olmadığını zamana ve duruma göre geleceğin şekilleneceğini ve çok yüksek bir beklenti içinde olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuç, Pearlson ve Raynor (1982) ‘ın (Akt., Özçetin ve Eren, 2010) çalışmasının

sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Pearlson ve Raynor, akademik başarısı yüksek öğrencilerin gelecek hedeflerine ulaşma sürecinde, akademik başarısı düşük öğrencilere göre daha planlı ve gerçekçi oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca bu öğrenci grubunun geleceğe yönelik gelecek zaman perspektiflerinin düşük seviyede olduğu, kendi kariyerleriyle ilgili geleceğe yönelik bir planlarının olmadığı söylenebilir. Benzer şekilde Eren (2012) yaptığı çalışmada öğrencilerin sahip olduğu gelecek zaman perspektifi seviyesinin motivasyonları ve kariyer geliştirme arzuları ile ilgili algılarını etkilemede birincil konumda bulunduğu ortaya koymaktadır. Bu duruma ek olarak bu öğrenciler içinde bulunduğu durumu, mesleki alanı önemsiz olarak algılamakta ve mesleki derslere çalışmamaktadır. Sonuç olarak, belirli ve istenen bir akademik başarıya sahip olmadıklarından mesleki alana karşı ilgileri de azaldığı söylenebilir. Bu sonuca paralel olarak Özçetin (2010) yaptığı çalışmada meslek lisesi öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin olarak algıladıkları araçsallığın derse yönelik tutumları ve ders başarısı üzerinde anlamlı etkilerinin olduğu saptanmıştır.

Görüşme yapılan öğrencilerin bir kısmı geleceğe yönelik mesleki anlamda hedeflerinin bulunduğunu ve bu hedeflerinin onlar için çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Geleceklerini bir teknik eleman olarak tasarladıklarını ve sosyal yaşam içerisinde bu şekilde yer edinerek kendi ailelerini rahatlıkla geçindirmek istediklerini belirtmişlerdir. Bu durumun sonucu olarak mesleki derslerin kendileri için, kültür derslerinden daha önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Başören (2015), çalışmasında öğrencilerin gelecekteki amaçlarına ulaşma yönünde motive olmalarının ve matematik derslerinin gelecek için belirledikleri amaçlara ulaşmada önemli bir araç konumunda bulunduğuna inanmalarının ders başarılarını anlamlı düzeyde açıkladığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrenciler bu ikilem içerisinde üniversiteye yerleşebilmek için akademik anlamda yeterli seviyede olmaları gerektiğini bildiklerini ancak kültür derslerine yeterli oranda çalışmadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun sonucu olarak öğrencilerin çoğu bu hedeflerini tam olarak tanımlayamamıştır. Ancak mesleğinde çalışarak para kazanma hedeflerinin olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, öğrencilerin hiçbiri görüşme sorularına “mühendis olmalıyım”, “tekniker olmalıyım” ya da “lise mezunu teknik eleman olmalıyım” şeklinde net bir cevap verememiştir. Kandiko ve Mawer, (2013) çalışmasının sonucunda üniversite okumayı hedefleyen gençlerin meslek seçimine yönelik beklenti ve kaygıları yüksekken, üniversiteye devam etmeyi hedeflemeyen gençlerin ise iş bulma ve para kazanma hedefleri artmaktadır sonucuna ulaşmıştır. (Akt., Güngör, 2020). Öğrencilerin içinde bulunduğu durum Kandiko ve Mawer’in, (2013) bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Bunun yanında görüşme yapılan öğrencilerden bir kısmı geleceğe yönelik okuduğu meslek alanıyla ilgili bir beklentisinin olmadığını ancak ileriye dönük farklı mesleklere sahip olmak istediklerini ve bu durum onlar için çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu amaçla akademik olarak hedeflerinin olduğunu ve kültür derslerine ilgilerinin fazla olduğunu ve çalışmalarını bu yönde yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu öğrenciler polis, asker ve beden eğitimi öğretmenliği kazanmak gibi hedeflerinin olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin kültür derslerine ilgisinin daha fazla olması Başören'in (2015) çalışmasının sonucuna paralel olarak, ilgili dersi gelecek hedeflerine ulaşma yolunda değerli ve önemli bulmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca geleceğe yönelik sosyal yaşam içerisinde kendilerini bu mesleki alanlarda çalışırken hayal ettiklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Lewin'de (1948) hayal edilen geleceğin insan davranışı üzerindeki etkisine değinmiş ve bireyin gelecekte belli bir zamana yönelik algısının onun tutum ve davranışlarını derinden etkilediğini ifade etmiştir (Akt., Özçetin, 2010). Ayrıca bu öğrenciler hedefleri doğrultusunda üniversite sınavına çalıştıklarını eklemişlerdir. Bunun yanı sıra geleceğe yönelik mesleki alanları dışında hedeflere sahip olmalarının nedeni olarak, bu okula isteyerek değil, akademik anlamda başarıları düşük olduğu için gelmiş olduklarını ifade etmişlerdir.

Son olarak görüşme yapılan öğrenciler içerisinde ailelerinin ve öğretmenlerinin kendilerinden mesleki, akademik ve sosyal yaşam içerisinde beklentisinin yüksek olduğunu belirten öğrencilerin, bütün derslerde akademik ortalamalarının, sınıf ortalamasının üzerinde olduğunu belirtmesi ve geleceğe yönelik kendilerinden bir beklentiye sahip olduğu söylenebilir. Bunu yanında öğretmenlerinin ve ailelerinin kendilerinden çok fazla beklentisinin olmadığı belirten öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğunu belirttiği ve geleceğe yönelik kendilerine hedef belirlemedikleri sonucuna varılabilir. Bu durum, öğrencilerin hedef ve beklentilerini oluştururken aile ve öğretmenlerinin etkisinin azımsanmayacak nitelikte olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencilerin çocukluk döneminden itibaren hedef ve beklentilerine ilişkin aldıkları ödül-cezalar ve yetişkinlerin onlardan beklentileri, hedeflerini belirlemelerinde önemli bir motivasyon kaynağı olmaktadır (Dodge, 1986; Hokoda ve Fincham, 1995; Meece, 1991, Akt., Yavuzer ve diğerleri, 2005). Sonuç olarak, öncelikle ailenin ve okulun, ardından çevrenin ve toplumun öğrenciye verdiği tepkiler ve üzerinde durduğu değerler, öğrencilerin kariyer, meslek seçimi ve yaşam beklentilerini etkilemektedir denilebilir.

Öneriler

1. Mesleki ve teknik lise öğrencilerinin geleceğe yönelik hedefleri Lent, Brown ve Heckett (1994, 2000) tarafından geliştirilmiş olan sosyal bilişsel kariyer teorisi bağlamında farklı bir boyutuyla incelenebilir.
2. Mesleki ve teknik lise öğrencilerinin geleceğe yönelik hedeflerinin yanı sıra, bu hedeflerin akademik başarıya etkisinin de incelenebileceği bir araştırma planlanabilir.
3. Daha kapsamlı bir çalışma planlanarak, farklı eğitim programı uygulayan meslek liselerinde (kız meslek, ticaret meslek, turizm meslek gibi) öğrencilerin geleceğe yönelik hedefleri incelenebilir.
4. Mesleki ve teknik lise son 12. sınıf öğrencilerinin geleceğe yönelik hedeflerini belirlemede aile beklentisi ve bulunduğu sosyal çevrenin etkisi incelenebilir.
5. Mesleki ve teknik lise öğrencilerinin meslek derslerine ilişkin olarak algıladıkları araçsallığın ve gelecek zaman perspektiflerinin meslek dersleri ders başarısı ve tutumları üzerindeki etkilerinin incelenebilir.

Kaynaklar

- Başören, M. (2015). *Lise öğrencilerinin matematik dersine katılımının, duygu düzenleme, algılanan araçsallık, umut ve başarı değişkenleriyle olan ilişkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. M. Bütün, S. B. Demir). Siyasal Kitabevi. (Orijinal yayın tarihi, 2013).
- Canbaz, M. S., Kerkez, B., Suna, H. E., Numanoğlu, K. V. ve Özer, M. (2020). Mesleki ve teknik ortaöğretimde paradigma değişimi için yeni bir adım: Eğitim programlarının güncellenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*. 11(21).
- Devlet Planlama Teşkilatı (DPT). (1963). *I. Beş yıllık kalkınma planı*. https://www.sbb.gov.tr/wpcontent/uploads/2021/12/Birinci_Bes_Yillik_Kalkinma_Plani-1963-1967.pdf adresinden erişilmiştir.
- (2007). *IX. Beş yıllık kalkınma planı*. <http://www.metu.edu.tr/system/files/kalkinma.pdf> adresinden erişilmiştir.
- (1967). *II. Beş yıllık kalkınma planı*. <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/İkinci-Beş-Yıllık-Kalkınma-Planı-1968-1972.pdf> adresinden erişilmiştir.
- (1972). *III. Beş yıllık kalkınma planı*. <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Üçüncü-Beş-Yıllık-Kalkınma-Planı-1973-1977.pdf> adresinden erişilmiştir.
- (1979). *IV. Beş yıllık kalkınma planı*. http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/10/Dorduncu_Bes_Yillik_Kalkinma_Planı-1979-1983.pdf adresinden erişilmiştir.
- (1985). *V. Beş yıllık kalkınma planı*. <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Beşinci-Beş-Yıllık-Kalkınma-Planı-1985-1989.pdf> adresinden erişilmiştir.

- (1989). *VI. Beş yıllık kalkınma planı*. http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/10/Altinci_Bes_Yillik_Kalkinma_Planı-1990-1994.pdf adresinden erişilmiştir.
- (1996). *VII. Beş yıllık kalkınma planı*. <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Yedinci-Beş-Yıllık-KalkınmaPlanı-1996-2000.pdf> adresinden erişilmiştir.
- (2001) *VIII. Beş yıllık kalkınma planı*. <http://www3.kalkınma.gov.tr/DocObjects/View/13743/plan8.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Eren, A. (2009). Exploring the effects of changes in future time perspective and perceived instrumentality on graded performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1217-1248.
- Eren, A. (2012). Prospective teachers' future time perspective and professional plans about teaching: The mediating role of academic optimism. *Teaching and Teacher Education*, 28, 111-123.
- Eren, A. ve Tezel, K. V. (2010). Factors influencing teaching choice, professional plans about teaching and future time perspective: A meditational analysis. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1416-1428.
- Gjesme, T. (1975). Slope of gradients for performance as a function of achievement motives, goal distance in time and future-time orientation. *Journal of Psychology*, 91(1), 143-160.
- Gjesme, T. (1983). On the concept of future time orientation: Considerations of some functions and measurements' implications. *International Journal of Psychology*, 18(1-4), 443-461.
- Güngör, H. (2020). *Yükseköğretime hazırlanırken 12. sınıf öğrencilerinin okullarında akademik başarılarıyla gelecek beklentilerini etkileyen faktörler*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Husman, J. ve Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational psychologist*, 34(2), 113-125.
- Husman, J., Derryberry, W. P., Crowson, H. M. ve Lomax, R. (2004). Instrumentality, task value, and intrinsic motivation: Making sense of their independent interdependence. *Contemporary Educational Psychology*, 29(1), 63-76.
- Husman, J. ve Shell, D. F. (2008). Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. *Learning and individual differences*, 18(2), 166-175.
- Jackson, W. H. (2006). Time perspective and motivation. *Educational Psychology*.
- Lent, R. W., Brown, S. D. ve Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122.
- Lent, R.W., Brown, S. D. ve Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 36-49.
- Leondari, A. (2007). Future time perspective, possible selves, and academic achievement. *New directions for adult and continuing education*, 114, 17-26.
- Lomranz, J., Shmotkin, D. ve Katznelson, D. B. (1983). Coherence as a measure of future time perspective in children and its relationship to delay of gratification and social class. *International Journal of Psychology*, 18(1-4), 407-413.
- Miller, R. B., DeBacker, T. K., ve Greene, B. A. (1999). Perceived instrumentality and academics: The link to task valuing. *Journal of Instructional Psychology*, 26(4), 250.
- Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental review*, 11(1), 1-59.

- Nuttin, J. R. (1964). The future time perspective in human motivation and learning. *Acta psychologica*, 23, 60-82.
- Özçetin, N., ve Eren, A. (2010). The effects of perceived instrumentality and future time perspective on students' graded performance and attitudes regarding English class. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 1(4), 5.
- Özçetin, N. (2010). *Meslek lisesi öğrencilerinin ingilizce dersine ilişkin olarak algıladıkları araçsallığın ve gelecek zaman perspektiflerinin ingilizce ders başarısı ve tutumları üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özer, M., Çavuşoğlu, A. ve Gür, B. S. (2011). *Restorasyon ve toparlanma dönemi: Mesleki ve teknik eğitimde 2000'li yıllar*. B. S. Gür (Ed.). 2000'li yıllar: Türkiye'de eğitim içinde (ss. 163-192). Meydan Yayıncılık.
- Özsoy, C. (2007). *Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin iktisadi kalkınmadaki yeri ve önemi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Seijts, G. H. (1998). The importance of future time perspective in theories of work motivation. *The Journal of psychology*, 132(2), 154-168.
- Simons, J., Dewitte, S., ve Lens, W. (2004). The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what you learn!. *British Journal of Educational Psychology*, 74(3), 343-360.
- Yavuzer, H., Demir, İ., Meşeci, F., ve Sertelin, Ç. (2005). Günümüz Gençliğinin Gelecek Beklentileri. *HAYEF Journal of Education*, 2(2), 93-103.
- Wigfield, A. ve Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68-81.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bir Bireyin Genç Yetişkinlik Dönemine İlişkin Deneyimleri

Yeşim GÜLEÇ-ASLAN (Sorumlu Yazar)
İstanbul Medeniyet Üniversitesi
yesim.gulec@medeniyet.edu.tr

Uğur YASSIBAŞ
Sakarya Üniversitesi
uyassibas@sakarya.edu.tr

Özet

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), sosyal-iletişim alanlarında önemli güçlükler ile sınırlı ve tekrarlayıcı davranışların görüldüğü nöro-gelişimsel bir yetersizliktir. OSB olan bireylerin bir kısmının, uygun eğitsel düzenlemelerle çeşitli beceri alanlarında ilerlemeler sağlayarak, yaşamlarını bağımsız olarak sürdürdükleri görülmektedir. OSB olan bireylerin yaşantılarına ve deneyimlerine odaklanan, özellikle de bu durumu yaşayan bireylerin kendilerinden, ailelerinden verilerin toplanarak yürütülmüş sınırlı düzeyde araştırma söz konusudur. Nitel araştırma desenlerinden anlatı araştırmasıyla yürütülen bu araştırmanın amacı OSB olan genç yetişkinlik dönemindeki bir bireyin yetişkinlik dönemindeki deneyimlerinin incelenerek, ön bulguların ortaya konmasıdır. Bu anlatı araştırmasının katılımcısı 33 yaşındaki OSB tanılı bir bireydir. Çalışmanın verileri görüşme ve kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Veriler yeniden hikayeleme, kronolojik yaklaşım ve tematik analiz süreçleri ile analiz edilmiştir. Bulgular, “ben, yaşamım ve otizmin”, “sosyal yaşam deneyimleri”, “iş hayatındaki deneyimler” ve “geleceğe bakış” temaları altında ele alınmıştır. Katılımcının OSB tanısı çerçevesinde yaşadığı bir takım güçlüklerle rağmen, bu güçlüklerle başa çıkma ve bağımsız yaşam sürdürebilme yönünde belirgin bir çabası ve geleceğe yönelik hayalleri olduğunu gösteren bulgular ilgili alanyazın temelinde tartışılmıştır. Bu çalışmanın, alanyazın bilgilerinin ötesine geçilerek, OSB olan bir genç yetişkinin bakışından OSB ve OSB’li yaşamı ortaya koyması ve OSB ile ilgili diğerlerine bilgi sunması bağlamında önemli olabileceği belirtilebilir. Genç yetişkinlik dönemindeki OSB olan bireyden edinilen veriler temelinde ortaya konan bulguların, bu bireylere yönelik hizmetlerin nicelik ve nitelik olarak artışına katkı sağlaması beklenmektedir. Bunun dışında, araştırma bulguları temelinde uygulama ve ileri araştırmalara dönük öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Anlatı, Nitel araştırma, Özel eğitim, Tematik analiz*

Experiences of an Individual with Autism Spectrum Disorder in Young Adulthood

Abstract

Autism spectrum disorder (ASD) is a neuro-developmental disability in which repetitive behaviors are limited with significant difficulties in social-communication areas. It is seen that some of the individuals with ASD can lead their lives independently by making progress in skill areas with appropriate educational arrangements. There is a limited amount of research that focuses on the lives and experiences of individuals with ASD, especially by collecting data from individuals and/or their families. The aim of this research, which is carried out with narrative design, one of the qualitative research, is to examine the experiences of a young adult with ASD in adulthood and to reveal preliminary findings. The participant of this narrative research is an individual is 33 years old who is ASD. The data were collected by interview and personal information form. The data were analyzed by re-story, chronological approach and thematic analysis. The findings were discussed under the themes of “me, my life and my autism”, “social life experiences”, “experiences in business life”, “looking to the future”. Despite difficulties experienced by the participant within the framework of ASD, the findings showing that he has a clear effort to cope with these and lead an independent life and have dreams for the future are discussed on the basis of literature. It can be stated that this study may be important in terms of going beyond the literature and presenting life with ASD from the perspective of a young adult with ASD and providing information to others. It is expected that the findings based on the data obtained from the individual with ASD in the young adulthood will contribute to the increase in the quantity and quality of the services. Recommendations for practice and further research are presented on the basis of findings.

Keywords: *Narrative, Qualitative research, Special education, Thematic analysis*

Giriş

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) erken yaşlarda belirti veren nöro gelişimsel bir bozukluktur. OSB sosyal-iletişim güçlükleri ve tekrarlayıcı davranışlarla tanımlanmakta olup, OSB olan bireyler zihinsel yetersizlik, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, obsesif kompulsif bozukluk gibi ikincil tanılar alabilmektedirler (American Psychiatric Association [APA], 2013). OSB yaşam boyu devam eden bir yetersizlik olarak kabul edilse de, OSB olan birey bebeklik döneminden itibaren gelişimi boyunca çeşitli olumlu ve önemli değişimler gösterebilir (Gallo, 2010). Bu bağlamda, OSB olan bireylerin bir kısmı, özellikle erken yaşlarda kendilerine sunulan eğitsel düzenlemelerle ilerleyen yaş dönemlerinde, yani genç yetişkinlik ve yetişkinlik dönemlerinde destekli ve/veya desteksiz bir şekilde yaşamlarını bağımsız olarak sürdürebilmektedirler (Seers & Hogg, 2021). Dolayısıyla uygun eğitim bu bireylerin gelişimlerinde önemlidir.

Alanyazında genç yetişkinlik dönemi farklı araştırmacılarca çeşitli yaş aralıklarını içeren bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Örneğin 20-30 yaş (Santrock, 2018), 20-40 yaş (Zimbardo & Gerrigi 1979), 22-35 yaş (Havighurst, 1972), 24-34 yaş (Newman & Newman, 2018) ve 18-40 yaş (Erikson, 1963; 1968) aralıkları genç yetişkinlik dönemi olarak tanımlanmıştır. 40 yaşından sonra ise yetişkinlik ve geç yetişkinlik dönemleri olarak ele alınmaktadır (Erikson, 1968). Bu doğrultuda genç yetişkinlik döneminin 22 yaş civarında başlayıp 30'lu yaşların sonunda bittiği söylenebilir.

Tahminlerde değişkenlik söz konusu olsa da, OSB'li yetişkinlerin yaklaşık olarak %10-33'ünün sözel iletişimlerinin sınırlı olduğu, basit ifadelerden fazlasını kullanamadıkları ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş oldukları belirtilmektedir. OSB'li yetişkinlerin çoğunun ise temel ihtiyaçları karşılayabildikleri ve değişen düzeylerde konuşma becerisine sahip oldukları, ancak genellikle günlük yaşamda süregelen desteğe ihtiyaç duydukları bildirilmektedir. Sosyal-iletişim becerilerinde önemli güçlüklerle tanımlanan bu bireylerin bir kısmının kendilerini sözel olarak ifade edebildikleri görülmektedir (Gallo, 2010; Gulec-Aslan, Ozbey, & Yassibas, 2013; Lord, Elsabbagh, Baird, & Veenstra-Vanderweele, 2018). Ayrıca OSB olan bireylerin iş bulmaları ve destek hizmetlere erişimleri tipik gelişen bireylere göre daha zorlayıcı olabilmektedir. Yanı sıra, genellikle buldukları işlerin eğitim düzeyleri ile eşleşmediği görülmektedir. Genç yetişkin ve yetişkin OSB olan bireylerin sadece yaklaşık %25'i kendi evlerinde yaşarken, diğerleri aileleriyle birlikte yaşamaktadır. Uzun süreli romantik ilişki ve evlilik deneyimi yaşayanlar ise oldukça nadirdir (Baldwin & Costley, 2016; Turcotte, Cote, Coulombe, Richard, Lariviere, & Couture, 2015). Ayrıca OSB olan yetişkinlerin önemli bir

kısmı anksiyete gibi bozukluklarla mücadele etmek zorunda kalmaktadır (Cameron, Borland, Tonge, & Gray 2022; Gaziel-Guttman, Anaki, & Mashal, 2022). Bir başka deyişle, çeşitli psikolojik güçlükler söz konusudur.

Genel bir bakışla, özellikle günümüzde, 50 yıl öncesi ile karşılaştırıldığında OSB olan bireyler uygun destekler sunulduğunda önemli düzeyde gelişim göstermektedirler. Bu bireylerin bir kısmının konuşabildikleri, okuyabildikleri, çeşitli okullardan mezun oldukları ve toplum içinde var olabildikleri görülmektedir (Lord et al., 2018; Seers & Hogg, 2021). Ancak alanyazın incelendiğinde, çocukluk dönemi sonrasındaki ve özellikle genç yetişkinlik ve yetişkinlik dönemindeki OSB olan bireylerin yaşantılarına ve deneyimlerine odaklanan, özellikle bu durumu yaşayan bireylerin kendilerinden ve/veya ailelerinden verilerin toplanarak yürütülmüş sınırlı düzeyde araştırma bulunduğu dikkat çekmektedir (ör. Ghanouni & Qirke, 2022; Seers & Hogg, 2021). Oysa OSB'nin yaşam boyu süren bir yetersizlik kategorisi olduğu göz önüne alındığında, sadece çocukluk dönemi değil tüm yaşam dönemlerine ilişkin bulguları ortaya koyacak ve ayrıca çocukluk döneminden sonraki dönemlerin izlendiği devam araştırmaları OSB hakkında ailelere ve uzmanlara yol gösterici bilgiler sunabilmektedir. Özellikle OSB'ye ilişkin birincil kaynak olan kişinin kendisinden ve/veya bireye yakın kaynaklardan bilgilere dayalı yaşam öyküsü odaklı araştırmalarla bu bireylerin deneyimlerine ve sorunlarına OSB'yi yaşayan kişinin ve/veya yakınlarının gözünden bir başka deyişle içeriden bakılabilmektedir (Griffith, Totsika, Nash, & Hastings, 2011; Gulec-Aslan et al., 2013). Bunların dışında OSB olan bireylerin genç yetişkinlik ve yetişkinlik dönemlerine ilişkin bulguların Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa ülkelerinde gerçekleştiği görülmektedir (Lord et al., 2018). Bu bağlamda kültürlerarası çalışmalara ihtiyaç söz konusudur.

OSB olan genç yetişkinlik dönemindeki bireylerle gerçekleştirilen çeşitli nitel araştırmalar söz konusudur. Bu araştırmalarda, bu bireylerin yetişkin hayatına geçiş sürecindeki deneyimlerinin (Turcotte et al., 2015), mesleki eğitim programındaki eğitim süreçlerinin, işe geçişlerinin ve başarı durumlarının (Hedley, Cai, Uljarevic, Wilmot, Spoor, Richdale, & Dissanayake, 2018) incelendiği görülmüştür. Ayrıca, 40 yaşından sonra tanı almış kadın OSB olan bireylerin deneyimlerinin (Leedham, Thompson, Smith, & Freeth, 2020), toplumsal cinsiyet rollerine ve sosyal hayata ilişkin var olan toplumsal beklentilerin, OSB olan kadınların iyi oluşlarına etkisinin (Seers & Hogg, 2021) ve OSB olan bireylerin stres ve yaşam güçlükleriyle baş etme deneyimlerinin (Ghanouni & Qirke, 2022) incelendiği nitel araştırmalar görülmektedir. Bu araştırmaların bulgularında OSB olan genç yetişkinlerin toplum tarafından OSB'li olarak algılanmasında sorunlar olabildiği (Seers & Hogg, 2021) ve toplumun OSB'ye

ilişkin bilgi düzeyinin yeterli olmaması nedeniyle OSB olan bireyler ve yakınlarının stres yaşadıkları (Ghanouni & Qirke, 2022) görülmektedir. Özellikle OSB olan kadınların daha sık tipik gelişen birey gibi davranmaya zorladığına ilişkin bulgular görülmektedir (Leedham et al., 2020). Bunların dışında iş hayatına ilişkin alınan eğitimlerin, iş arkadaşlarının desteğinin ve iş ortamında yapılan uyarlamaların bu bireylerin işe uyumlarını arttırdığı bulgular arasındadır (Hedley et al., 2018). Özetle araştırmaların genç yetişkinlik dönemine yönelik çeşitli bilgiler sunduğu görülmektedir.

Alanyazındaki sınırlı düzeydeki araştırmaların varlığı yeni araştırmalara ihtiyacı işaret etmektedir. OSB olan bir bireyin bebeklik döneminden 23 yaşına kadar olan yaşam deneyimlerine odaklı bir araştırmanın (Gulec-Aslan et al., 2013) devamı niteliğindeki bu araştırmanın amacı aynı bireyin yetişkinlik dönemindeki deneyimlerinin incelenmesidir. Bu doğrultuda OSB olan bir bireyin yetişkinlik dönemi bireyin kendisinden dinlenmiştir ve ön bulgular ortaya konmuştur. Bu araştırmanın bulgularının eğitimciler, uzmanlara ve OSB ile ilgili diğerlerine birincil kaynaktan genç yetişkinlik dönemindeki OSB olan bir bireyin deneyimleri hakkında bilgi sağlaması beklenmektedir. Ayrıca, bu araştırmanın sınırlı araştırılmış bir dönem olan yetişkinlik dönemine ilişkin sunduğu bulgular, bu bireylerin toplumla bütünleşik bir şekilde yaşayabilmelerine ve daha bağımsız olabilmelerine yönelik hizmetlerin nicelik ve nitelik olarak artışına katkı sağlayabilecektir. Bunun dışında, araştırma bulguları OSB’li bireylerin ve ailelerin deneyimlerini inceleyen yeni araştırmaların yapılması bağlamında ileri araştırmalara ışık tutabilecektir. Son olarak Türkiye’de yapılan bu araştırmanın alanyazını kültürlerarası çalışmalar bağlamında desteklemesi beklenmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden anlatı araştırması ile yürütülmüş bir araştırmadır. Anlatı araştırması temel olarak bireyin yaşam deneyimlerine ilişkin bilgilerin araştırmacı tarafından öyküleştirilerek sunulduğu biyografik, bireyin kendi yaşamını anlattığı otoetnografik, olaylara hakkında kişiler ve/veya kurumlar tarafında anlatılan hikayelerin belirli bağlamlarda derlenip sunulduğu sözlü tarih ve bireyin yaşamının belirli bir parçasının, sıklıkla da tüm yaşamının farklı yönleriyle (deneyimleri, olaylara bakış açısı, vb.) çeşitli bölümler bağlamında sunulduğu yaşam öyküsü yaklaşımları temelinde yürütülmektedir. Özellikle otoetnografik bakış açısı dışındaki yaklaşımlar birbirlerine oldukça benzemekte olup, araştırmalar bir arada, iç içe geçmiş bir şekilde kullanılmaktadır (Creswell, 2013; 2014;

Clandinin & Connelly, 2000; Mücevher, 2020; Uğuz Arsu & Tekindal, 2021). Bu çalışmada OSB olan bir bireyin genç yetişkinlik dönemine ilişkin deneyimlerinin betimlenmesi ve anlatılması amacıyla biyografik yaklaşım temelinde anlatı deseni kullanılmıştır.

Katılımcılar

Bu anlatı araştırmasının katılımcısı genç yetişkinlik dönemindeki OSB olan bir bireydir. Örneklem, nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile oluşturulmuştur. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş ölçüt ya da ölçütler doğrultusunda örneklem belirlenir. Ayrıca anlatı araştırmalarında araştırma amacına uygun, konuyu temsil ediciliği söz konusu olan kişi (ler) örnekleme oluşturmaktadırlar (Creswell, 2014; Mücevher, 2020; Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırma, OSB olan bir bireyin bebeklik döneminden 23 yaşına kadar olan yaşam deneyimlerine odaklı bir araştırmaya (Gulec-Aslan et al., 2013) katılan bireyin genç yetişkinlik dönemindeki deneyimlerinin incelenmesi amaçlayan bir devam çalışması olduğu için, araştırmacının aynı katılımcı ile yapılması ve katılımcının araştırmaya katılım için gönüllü olması ölçütleri söz konusudur.

Katılımcı 33 yaşındadır. Üç yaş sekiz aylıkken bir üniversite hastanesinin psikiyatri bölümünden OSB tanısı almıştır. Katılımcı halen OSB tanısı ve ek olarak Anksiyete Bozukluğu tanısı ile düzenli olarak tıbbi kontrollerine devam etmektedir. Kendisi ilaç tedavisi görmektedir.

Katılımcı annesi, kendisinden üç yaş büyük abisi ve anneannesiyle birlikte yaşamaktadır. Annesiyle babasının ayrılığında bu yana babasıyla sadece özel günlerde kısa görüşmeler gerçekleştirmektedir. Katılımcı tanı sonrasında çeşitli özel eğitim destekleri almıştır. İlkokul, ortaokul ve lisede tipik gelişen akranlarıyla birlikte eğitimini sürdürmüştür. Bir devlet üniversitesinin bilgisayar mühendisliği bölümünü 2012 yılında bitirmiş, bir yıl özel bir şirkette bilgisayar mühendisi olarak çalışmıştır. EKPSS sonucunda bir devlet kurumunda bilgisayar işletmeni olarak yerleşmeye hak kazanmış ve son dokuz yıldır aynı konumda çalışmakta, kurumsal web sitesi tasarımıyla ilgilenmektedir. Yürüyüş yapmaktan, bisiklete binmekten ve bilgisayar oyunları oynamaktan hoşlanmaktadır.

Araştırmacının katılımcısına araştırma ile ilgili sözlü ve yazılı bilgi verilmiştir. Katılımcı araştırmaya katılım için gönüllü olduğunu sözlü ve yazılı olarak beyan etmiştir. Araştırma etiği gereği katılımcıya Adem takma adı verilmiştir.

Nitel araştırmalarda araştırmacılar çeşitli roller bağlamında araştırma sürecinde yer alabilmektedirler. Bu bağlamda temel çalışma alanları OSB olan her iki araştırmacı da araştırmacının tüm süreçlerinde aktif bir şekilde rol almışlardır. İlk araştırmacı yaklaşık 25 yıldır özel eğitim alanında çalışmakta olup, son 12 yıldır bir üniversitenin özel eğitim bölümünde

öğretim elemanı olarak çalışmaktadır. İkinci araştırmacı ise dokuz yıldır bir üniversitenin özel eğitim bölümünde öğretim elemanı olarak çalışmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Çalışmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşme ile 2021 yılının Ekim ayında toplanmıştır. Görüşme her iki yazar tarafından alanyazın bilgilerine (ör. Carrington & Graham, 2001; Gulec-Aslan et al., 2013) ve her iki araştırmacının OSB alanındaki deneyimleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Görüşme soruları için üç uzmandan görüş alınmıştır. Bu uzmanlar çeşitli üniversitelerde çalışan ve temel çalışma alanları; OSB olan bireyler ve eğitimleri, zihin yetersizliği olan bireyler ve eğitimleri ve karma araştırma yöntemleri olan kişilerdir. Uzmanların sunduğu çeşitli önerilerin ardından, sorular üzerinden yapılan düzenlemelerle son halini alan görüşme formu 11 adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu soruların bazıları şöyledir: “Şimdi biraz da iş hayatın hakkında konuşalım istiyorum. Bana işinle ve tipik bir iş gününle ilgili neler söylemek istersin?”, “Son olarak, gelecek ile ilgili hayallerini anlatır mısın?” Bir saat 40 dakika süren görüşme, ikinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formuyla katılımcının kişisel bilgileri elde edilmiştir.

Veri Analizi

Anlatı deseni ile yürütülen araştırmalarda anlatı analizi yapılırken izlenecek tek bir form söz konusu değildir. Örneğin bazı anlatı analizlerinde tematik bir bakış açısıyla bireyin yaşam deneyimleri ele alınır, bazı analizlerde ise kronolojik bir sıralama ile bireyin yaşam öyküsü ortaya konur (Clandinin & Connelly, 2020; Creswell, 2014, 2016; Uğuz Arsu & Tekindal, 2021). Ancak genel olarak veriler belirli bir kronolojik sırada yani öykü geçmiş, şimdi, gelecek ve/veya başlangıç, orta, son temelinde, ayrıca zaman, yer, olaylar ve dönüm noktaları bağlamında ele alınarak yeniden hikayeleştirilip tematik bir bakış açısıyla okuyucuya sunulur (Clandinin & Connelly, 2020; Uğuz Arsu & Tekindal, 2021). Bu bağlamda bu araştırmanın veri analiz süreci yeniden hikayeleme ve tematik analiz süreçleri doğrultusunda yürütülmüştür. Bu doğrultuda öncelikle tüm veriler her iki araştırmacı tarafından okunarak ham veriler detaylı bir şekilde incelenmiştir. Araştırmacılar bu okumalar sırasında dönüm noktalarına ve zaman döngüsüne ilişkin notlarını almışlardır. Ardından her iki araştırmacının aldığı notlar incelenerek, birinci araştırmacı katılımcının yaşam öyküsünü zaman, yer, olaylar ve kronolojik unsurlar temelinde yeniden hikayelemiştir. Bir başka deyişle araştırmacılar öyküyü kronolojik bağlamda yani öyküyü gerek geçmiş, şimdi ve gelecek bağlamında ve ayrıca olaylar arasında ilişkiler kurarak, dönüm noktalarına yoğunlaşarak yeniden yapılandırmışlardır. Yeniden

hikayelenen yaşam öyküsü her iki araştırmacı tarafından tekrar okunarak olası kategoriler ve bu kategorilere dayalı temalar oluşturulmuştur. Her iki uzmanın kategori ve kodları inceleyip, uzlaşmasının ardından, nitel araştırma, özel eğitim ve OSB konularında çalışan bir öğretim üyesinden kategorilerle temaların uyumu hakkında uzman görüşü istenmiştir. Uzmanın geribildirimleri doğrultusunda temalar son hallerini almıştır. Bu aşamanın ardından, yaşam öyküsündeki veriler temalara ayrılmıştır. Aynı uzmanın temalar altındaki verilerin temalarla uyumlu olduğu yönündeki uzman görüşünün ardından, temalar sistemli ve anlamlı bir bütünlükle düzenlenmiştir. Son olarak, bireyin öyküsü doğrudan alıntılara ağırlık verilerek okuyuculara sunulmuştur.

Bu araştırmada bulguların inandırıcılığını, tutarlılığını ve nesnellliğini sağlamak için çeşitli önlemler alınmıştır. Bu önlemler şu şekildedir (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach,& Richardson, 2005; Clandinin & Connelly, 2000; Mücevher, 2020; Yıldırım & Şimşek,2016): (a) katılımcıya yazılı ve/veya sözel bilgi sunularak, ayrıca, görüşme esnasında kısa özetler yapılarak, katılımcı teyidi alınmıştır, (b) araştırmacıların kendi öznel fikirlerinin ve duygularının süreci ve sonuçları etkilememesi için araştırmacı günlüğü tutulmuştur, (c) görüşme formunun oluşturulması ve analiz boyunca uzman görüşleri alınmıştır, (d) araştırma etiği gereği katılımcıya araştırmanın amacı, süreci, katılımcı hakları ve gönüllülük esası hakkında detaylı bir şekilde sözlü ve yazılı bilgi verilmiştir. Onam formu imzalanmıştır. Ayrıca, bir devlet üniversitesinin etik kurulundan resmi etik onay belgesi alınmıştır.

Bulgular

Araştırma verilerinin analizine dayalı ön bulgular bu kısımda sunulmuştur. Bulgular dört tema kapsamındadır. Temalar ve ilgili alt-temalar Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1*Temalar ve Alt-temalar*

Temalar	Alt-temalar
TEMA 1: “Ben, yaşamım ve otizmim”	1.1. Kendine bakış: Kişilik özellikleri, genç yetişkinlik dönemi ve otizmi 1.2. Tipik bir gününe ve yaşam tarzına bakış
TEMA 2: Sosyal yaşam deneyimleri	2.1. Arkadaşlık ilişkileri 2.2. Romantik ilişkiler
TEMA 3: İş hayatındaki deneyimler	3.1. İş yaşamına geçiş ve ilk yıllar 3.2. Tipik bir iş günü 3.3. İş arkadaşlarıyla ilişkiler
TEMA 4: Geleceğe bakış	

“Ben, Yaşamım ve Otizmim”

Kendine Bakış: Kişilik Özellikleri, Genç Yetişkinlik Dönemi ve Otizmi. Katılımcı kendisini kişilik özellikleriyle ilgili bilgilerin yanı sıra OSB tanısı ve OSB'nin belirtileri ile genç yetişkinlik dönemine ilişkin bilgiler sunarak tanıtmıştır. Katılımcının kendine bakışına yönelik ifadelerinden bazı örnekler aşağıda yer almaktadır.

“Asosyal yaşam biraz şeydir; sıkıcıdır. Sıkıcı bir hayattır ve başkası için hiç de istenecek bir hayat değildir.”

“Tutumluymdur. Ki bu tutumluluk sayesinde bir ev bir de bilgisayar aldım. Maaşı harcamam. Kendime harcadığım para azdır. Ama illa ‘Sevdiğim bir şey var mıdır?’ diye sorarsan, mesela bakkaldan aldığım bisküviyi, çikolatayı çok seviyorum.”

“Otizm oldukça tehlikeli bir gelişimsel bozukluk. Otizmi nasıl tanımlayabilirim? Yani, bence yaşayan bilir onu. Yani genelde aileler bu durumu daha iyi bilirler. Yaşayan aileler.”

“Mesela benim en büyük otizmden şey yaptığım, insanların yüzlerine çok, çok bakmamamdır. Başarı takıntısı var.”

“Üniversite öğrencisiyken ki görüşlerimle bugünkü görüşlerim arasında pek fark yok. Ama illa bana ‘Otizmden kalan bir şey var mı?’ diye sorarsan başarı takıntısı hep kaldı.”

Tipik Bir Gününe Ve Yaşam Tarzına Bakış. Adem tipik bir gününe yönelik yaşam öyküsünü örnek ifadelerde de görüldüğü üzere hafta içi ve hafta sonu şeklinde kategorik olarak anlatmıştır: *“Hafta içi hareketime dikkat ederim. Dedim ya hani adım atmak, koşmak. spor*

benim motivasyonum. Ama hafta sonu dinlenme ile geçiyor. Normali de bu zaten. Ama günlük adımımı tamamlarım. On bin adım gibi.”

Ayrıca Adem tipik bir gününü anlatırken yaşam tarzına, bir başka deyişle yapmaktan hoşlandığı etkinliklere, genel olarak nasıl bir yaşam sürdürdüğü gibi konulara da şu tür örneklerle vurgu yapmıştır: *“Bateri çalmak gibi bir hobim var.”, “Bilgisayarım ile vakit geçirmek var. Oyun oynamaktan bahsetmişim. İşte internet, günlük hayatta ne oluyor, ne gidiyor onlara bakıyorum.”*

Adem’in daha bireysel etkinliklerle meşgul olduğu bir yaşam tarzı olduğu dikkat çekmektedir. *“Düğünlere katılmıyorum. Belli bir nedeni yok. Yani kalabalık ortamlarda biraz zorlanıyorum gibi bir şey var.”, “Aynada sürekli kendime bakarım. Ama süslenmek için değil. Konuşmak için. Yani kendi kendime sürekli bir konuşma tarzında bir şeylerim olur. Kendi yaşadıklarım değil sadece, etrafımdaki yaşanan durumları da mesela değerlendirmek için. İstemediğim bir şey.”*

Sosyal Yaşam Deneyimleri

Katılımcının sosyal yaşamını anlatırken arkadaşlıkların yanı sıra romantik ilişkilere yönelik deneyimlerini vurguladığı görülmektedir.

Arkadaşlık İlişkileri.

Adem’in sosyal yaşam içerisindeki arkadaşlık ilişkilerinden bahsederken sadece yaşadığı şehirden başka bir şehirde yaşayan bir arkadaşından bahsettiği dikkat çekmiştir. Bu kişi dışında herhangi bir arkadaşlık ilişkisinden bahsetmemiştir: *“İstanbul’da bir dostum var. Mesela onunla konuşmayı çok seviyorum. Frekanslarımız birbirini tutuyor.”, “İlgi alanlarımız birbirinden çok ayrı. Yani o resimcidir, ben müzikçiyim. Hayattan, gündemden konuşuruz. İşte bazen o evde yaşadıklarını anlatır, ben evde yaşadıklarımı anlatırım. Ben onun yanına giderim genelde. İstanbul’a.”*

Romantik İlişkiler.

Katılımcının yaşam öyküsünde, romantik ilişkiler bağlamında deneyimi olmadığı, ancak tekrarlayan bir şekilde evlilik ile ilişkili ifadeler kullandığı göze çarpmaktadır: *“Evlilik, aşk şu an bana yabancı ama sonradan ne olur bilemem. Geçmişte böyle bir yaşantım yok.”, “Evleneceğim kişinin. Yani nasıl diyeyim; evleneceğim kişi kesinlikle benim ayarımda birisi olmalı. Yani dediğim gibi tutumluyumdur, mücadeleciyimdir. Mesela ben genelde sadece evliliğimde değil, arkadaşlarımda da bunu isterim...Otizm hakkında genel bilgisinin olması çok önemli.»*

İş Hayatındaki Deneyimler.

Adem yaşam öyküsünde genç yetişkinlik dönemindeki bir bireyin yaşamının önemli bir kısmını kapsayan iş hayatına yönelik ifadelerle aşağıdaki alt-temalar bağlamında yer vermiştir.

İş Yaşamına Geçiş ve İlk Yıllar.

Katılımcı iş hayatındaki ilk yıllarının çeşitli nedenlerden dolayı zor geçtiğini şu ifadelerle ortaya koymuştur: *“İlk beş yılum biraz zor geçti iş hayatında. Çok zor geçti. Çünkü insanları tanımıyorum.”*, *“Hem cebimde her zaman adam gibi param olmuyordu. Az para alıyordum. Yani işle alakalı değildi konular. Daha çok özel hayatımla alakalıydı. Yani nasıl anlatacağımı bilmiyorum. Öyle anlatayım. Yani çünkü paranız az olunca evinize yeteri kadar yardım edemiyorsunuz. Özel hayatınızda bir takım problemler olmaya başlıyor falan. Öyle işte. Yani tabi ki, onların sonuçta oturmuş bir yapısı olduğu için... Ama ben de şimdi o yapıyı oturttum. Zaman geçti. Zaman geçtikçe tabi maaşımız da arttı. Öyle olunca tabi daha yatırım odaklı düşünüyorum. Öyle işte.”*

Tipik Bir İş Günü.

Adem'in tipik bir iş gününde kendisine tanımlanan iş bağlamında yapılması gerekenleri düzenli bir şekilde yaptığına ve belirli bir rutini takip ettiğine ilişkin ifadeler yer almaktadır: *“Sabah sekizde kesinlikle işimin başında olmam gerekiyor. Bilgisayar başındayım. Tabi ilk önce web sitelerine bakıyorum okulun. Çalışıyor mu, çalışmıyor mu? İşte maillere bakarım. Beni ilgilendiren bir şey var mı? Öyle işte.”*, *“İşe toplu taşımayla giderim. Servis kullanıyorum. Beşte işten çıkmış olurum. Beşi beş geçte de servis kalkıyor. Oradan evime giderim.”*

İş Arkadaşlarıyla İlişkiler.

Adem'in iş arkadaşlarıyla ilişkilerinin genelde iyi olduğu ve yaşadığı sorunlarla başa çıkabildiğini gösteren ifadeler ilerleyen satırlarda görüldüğü üzere göze çarpmaktadır.

“İş arkadaşlarımla ilişkilerim genelde iyi. Nadiren sorun yaşarım. Ama karşı tarafa derdimi anlatamadığım zaman çok üzülürüm. Yani görüşlerimin benimsenmemesi. Ben anlatırım ama karşı taraf tarafından anlaşılmaz. Mesela iş yerimde başıma çok geliyor. Benimsenmediğinde çok üzülüyorum. Hatta öfkelenmeye kadar gidebiliyor bu. Anlaşılmamak. Ama genelde bir topluluğa katılmanın şeyinin mücadele olduğuna inanıyorum. Sürekli öğrenen bir kişi olmanız lazım, sürekli.”

“Ama çözüyorum. Diyorum ki bu da bilgi işlemde çay, çayın yanına kek. Zaten böyle yemek yapabildiğimi insanlar görünce, tabii onlarla iletişimim düzeldi. Çünkü onlarla bu dilde konuşuyorum. Tabii onlara böyle yemek yapın, getirin. Senden iyisi yok.”

“Yani mesela ben yemek yapmayı niye öğreniyorum? Çünkü onlara kendimden bir parça sunmak için...bir olayı benim için çözdüler, ben de onlara jest olsun diye kek yaptım. Damla çikolatalı kek.”

Geleceğe Bakış.

Adem yaşam öyküsünü anlatırken geleceğe yönelik beklentilerinden bahsetmiştir. Aşağıdaki örnek ifadelerden de görüleceği üzere, Adem’in geleceğe yönelik evlenme, çocuk sahibi olmak, yüksek lisans yapmak ve genel olarak toplumdaki insanlara yönelik bir takım beklentileri olduğu dikkat çekmektedir.

“Çok sistemli yaşayan bir insan olmak isterim... Yani oturmuş bir sistemim olsun istiyorum. Mesela ileride çoluğum çocuğum şey kalmasın, hem fakir kalmasınlar hem çulsuz kalmasınlar.”

“Yüksek lisans yapmak düşüneceğim şeyler arasında, bayağı erteledim.” “Vallahi evlilik her an olabilir. Yeter ki böyle kafam, şeyim uyuşsun...Annem motive etmiyor. Hazırlıyor. Yemek yapmak bunun parçalarından bir tanesi. Yemek yapmayı öğrenmeyi daha çok şunun için istedim; bir gün yalnız kaldığımda, başımın çaresine bakabilmek için.”

“İnsanları kötü huylarından, kötü tercihlerden arındırmak isterim. Sigara, alkol gibi. Kişinin hayatını sekteye uğratabilecek tercihler yapmasını engellemek isterim. Öyle işte.”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

OSB olan bir bireyin genç yetişkinlik dönemi deneyimlerinin ortaya konmasını amaçlayan bu araştırmanın ön bulguları dört ana tema halinde bireyin deneyimleri hakkında bilgi sağlamaktadır. İlk tema olan “ben, yaşamım ve otizmim” bağlamındaki bulgular katılımcının kişilik örüntüsünün, tipik bir gününün ve yaşam tarzının OSB belirtileri bağlamında şekillendiğini düşündürmektedir. Nitekim alanyazın bulguları (ör. Ghanouni & Qirke, 2022; Seers & Hogg, 2021) da bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte olup, OSB olan bireylerin genç yetişkinlik dönemi dahil tüm yaşam dönemlerinde takıntılar, belirli konulara ilgi, düzene ve rutine bağlılık, kendi başına etkinlikler yapmaya eğilim gibi OSB’nin temel belirtilerinin kişilik ve yaşam örüntülerinde görüldüğünü bildirmektedir. Bu bağlamda, OSB tanılı bazı bireylerin OSB belirtilerine rağmen çeşitli başa çıkma yolları ve desteklerle “OSB tanısına rağmen” yaşamlarını bağımsız bir şekilde sürdürebildikleri düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci bulgusuysa, katılımcının sosyal yaşam deneyimleri bağlamında oldukça sınırlı deneyimi olduğu ve asosyal olarak nitelendirilebilecek bir yaşam sürdüğü ortaya koyar niteliktedir. Bu bulgu katılımcının OSB tanısının ve ayrıca ek tanısı olan anksiyete

bozukluğunun sosyal ilişkilerdeki sınırlılığa yol açıyor olabileceğini düşündürmektedir. Nitekim OSB olan bireylerin temel güçlüklerinin sosyal ve iletişim beceri alanlarında önemli düzeyde sınırlılık olduğu, çeşitli ek tanılarının (ör. anksiyete) belirtilerin şiddetini arttırdığı (ör. APA, 2013) göz önüne alındığında, bu bulgu şaşırtıcı değildir.

İş hayatındaki deneyimlere ilişkin bulgular bağlamındaysa, katılımcının OSB ve anksiyete bozukluğu tanlarına ve özellikle ilk yıllarda yaşadığı çeşitli güçlüklerle rağmen, iş hayatına uyum sağladığı ve yaşadığı zorluklarla çeşitli stratejiler ile başa çıkmaya yönünde çaba gösterdiği, bu çabalarının olumlu sonuçlandığı görülmektedir. Nitekim alanyazında (ör. Griffith et al., 2011; Turcotte et al., 2015) da benzer şekilde OSB olan bireylerin çeşitli zorluklar yaşasalar da, bir takım başa çıkma stratejileriyle iş yaşamında uyum sağlayabildikleri vurgulanmaktadır.

Son bulguda katılımcının geleceğe yönelik beklentileri görülmektedir. Alanyazındaki benzer araştırmaların bazılarında katılımcıların geleceğe dair beklentilerinin olmadığı (Turcotte et al., 2015), bazılarında katılımcıların geleceğe yönelik endişelerinin olduğu (Powell & Acker, 2016), bazılarında (Baldwin & Cosley, 2016) ise bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde iş, evlilik gibi geleceğe dair beklentiler belirtilmektedir. Bu araştırmanın katılımcısının beklentilerinin sadece kendi kişisel yaşamına yönelik değil, ayrıca diğer insanları da kapsayıcı olması katılımcının toplumla birlikte yaşama, empati kurma, diğerlerini düşünme gibi bu bireylerde güçlük alanları olan alanlarda (APA, 2013) gelişmeye devam ettiğinin göstergesi olabilir. Nitekim OSB olan bireylerle gerçekleştirilmiş araştırmaların bazılarında (ör. Griffith et al., 2011) benzer şekilde geleceğe dair beklentilerin sadece kişisel yaşamla değil toplumla da ilgili olduğu (ör. toplumdaki bireylerin OSB olan bireylerle ilgili farkındalıklarının artması, sosyal desteklerin artması) görülmektedir.

Sonuç

Sonuç olarak bulgular katılımcının yaşadığı bir takım güçlüklerle rağmen, bu güçlerle başa çıkma yönünde belirgin bir çabası ve geleceğe yönelik hayalleri olduğunu göstermektedir. Başa çıkma yollarının sadece tıbbi ve/veya aile ve/veya sosyal yaşamdaki diğerlerinden destek almanın ötesine geçerek, spor yapmak, rutinlerini ve ilişkilerini düzenlemek için yöntem geliştirmek gibi kişisel çabalar olduğu görülmektedir. Nitekim, alan yazın (ör. Ghanouni & Qirke, 2022; Griffith et al., 2011; Gulec-Aslan et al., 2013) OSB olan bireylerin çeşitli güçlükler yaşasalar da, çeşitli önlemlerle (ör. iş arkadaşlarının desteği, tıbbi tedavi, aile desteği, rutinlerde düzenlemeler) yaşadıkları güçlüklerle baş edebildiklerini ve bağımsız yaşama yolunda önemli gelişmeler gösterdiklerini bildirmektedir.

Bu araştırma, kaynakların ötesine geçilerek, OSB olan bir genç yetişkinin bakışından OSB'li yaşamın ortaya konması ve diğerlerine bilgi sunması bağlamında önemli olabilir. Ayrıca, bu araştırmanın bulguları OSB olan bireylerin sınırlı düzeyde araştırılmış genç yetişkinlik dönemine ilişkin veriler sunarak, bu bireylerin toplumla bütünleşik bir şekilde yaşayabilmelerine ve daha bağımsız olabilmelerine yönelik hizmetlere nicelik ve nitelik olarak katkı sağlayabilir. Bunun dışında, Türkiye'de yapılan bu araştırmanın bulguları alanyazını kültürlerarası çalışmalar bağlamında destekleyebilir. Ancak her araştırmada olduğu gibi bu araştırmanın da sınırlılıkları olup, bu bağlamda katılımcıyla daha uzun süre vakit geçirmeyi sağlayacak şekilde farklı veri toplama araçlarıyla veriler toplanabilirdi.

Öneriler

Bulgular bağlamında öneriler şöyle sıralanabilir: (a) OSB olan genç yetişkin bireylerle ilgili topluma yönelik bilgilendirme ve tutum geliştirme çalışmaları gerçekleştirilebilir, (b) OSB olan genç yetişkin bireye ve ailesine yaşadıkları güçlüklerle yönelik destekler sunulabilir, (c) OSB olan genç yetişkin bireylerin yetişkinlik ve sonrası döneme hazırlanmalarına ilişkin önlemler alınabilir, (d) Gözlem gibi katılımcıyla daha fazla vakit geçirilebilecek veri toplama araçlarıyla veriler toplanabilir, (e) OSB'li bireylerin ve ailelerin deneyimlerini inceleyen yeni nitel araştırmalar yapılabilir, (f) Kültürler-arası çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Yazarların Notu.

Katılımcıya gönüllü katılımı ve süreç boyunca sunduğu işbirliği için teşekkürlerimizi sunarız.

Kaynakça

- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Baldwin, S. ve Costley, D. (2016). The experiences and needs of female adults with high-functioning autism spectrum disorder. *Autism*, 20(4), 483-495.
<https://doi.org/doi:10.1177/1362361315590805>
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M. ve Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 195-207.
<https://doi.org/doi:10.1177/001440290507100205>
- Cameron, L. A., Borland, R. L., Tonge, B. J. ve Gray, K. M. (2022). Community participation in adults with autism: A systematic review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 35(2), 421-447. <https://doi.org/doi:10.1111/jar.12970>

- Carrington, S. ve Graham, L. (2001). Perceptions of school by two teenage boys with Asperger syndrome and their mothers: a qualitative study. *Autism*, 5(1), 37-48.
<https://doi.org/doi:10.1177/1362361301005001004>
- Clandinin, D. J. ve Connelly, F. M., (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. Jossey-Bass.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.)*. Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research (4th ed.)*. Pearson.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni [Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches]*. (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi.
- Erikson E. H. (1963). *Youth: Change and challenge*. Basic Books.
- Erikson E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.
- Gallo, D. P. (2010). *Diagnosing autism spectrum disorders: A lifespan Perspective*. Wiley-Bleckwell.
- Gaziel-Guttman, M., Anaki, D. ve Mashal, N. (2022). Social anxiety and shame among young adults with autism spectrum disorder compared to typical adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Advance Online Publication. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05526-x>
- Ghanouni, P. ve Quirke, S. (2022). Resilience and coping strategies in adults with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25, 1-12.
<https://doi.org/10.1007/s10803-022-05436-y>
- Griffith, G. M., Totsika, V., Nash, S. ve Hasting, R. P. (2011). ‘I just don’t fit anywhere’: support experiences and future support needs of individuals with Asperger syndrome in middle adulthood. *Autism*, 15(5), 532-546. <http://dx.doi.org/doi:10.1177/1362361311405223>
- Gulec-Aslan, Y., Ozbey, Y. ve Yassibas, U. (2013). “I have lived an autism experience autism is an interesting disease”: The life story of a young man with autism. *International Education Studies*, 6(1), 74-84. <https://doi.org/10.5539/ies.v6n1p74>
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education*, (3rd ed.). D. McKay.
- Hedley, D., Cai, R., Uljarević, M., Wilmot, M., Spoor, J., Richdale, A.
ve Dissanayake, C. (2018). Transition to work: Perspectives from the autism spectrum. *Autism*, 22, 528-541. <https://doi.org/10.1177/1362361316687697>
- Larivière, N. ve Couture, M. (2015). Social participation during transition to adult life among young adults with high-functioning autism spectrum disorders: Experiences from an exploratory multiple case study. *Occupational Therapy in Mental Health*, 31(3), 234-252.
<https://doi.org/10.1080/0164212X.2015.1051641>

- Leedham A., Thompson, A. R., Smith, R. ve Freeth. M. (2020). 'I was exhausted trying to figure it out': The experiences of females receiving an autism diagnosis in middle to late adulthood. *Autism*, 24(1), 135-146. <https://doi.org/10.1177/1362361319853442>
- Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G. ve Veenstra-Vanderweele, J. (2018). Autism spectrum disorder. *The Lancet*, 392(10146), 508-520. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31129-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31129-2)
- Munro, J. D. (2010). An integrated model of psychotherapy for teens and adults with Asperger syndrome. *Journal of Systemic Therapies*, 29(2), 82-96. <https://systemika.g-i.cz/record/2041/files/Munro>
- Mücevher, M. H. (2020). Anlatı ve hayat hikayesi araştırmaları [Narrative and life story researches] *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(3), 277-295. <https://dergipark.org.tr/pub/sduiibfd/issue/56323/747040>
- Newman, B.M. ve Newman, P.R. (2012). Development through life: a psychosocial approach. Cengage Learning.
- Powell, T. ve Acker, L. (2016). Adults' experience of an Asperger syndrome diagnosis: Analysis of its emotional meaning and effect on participants' lives. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 31(1), 72-80. <https://doi.org/10.1177/1088357615588516>
- Reilly, C., Campbell, A. ve Keran, P. (2009). Screening for Asperger syndrome in school-age children: issues and instruments. *Educational Psychology*, 25(1), 37-52. <https://doi.org/10.1080/02667360802697589>
- Santrock, J. W. (2018). *Yaşam boyu gelişim [Life-span development]*. (G. Yüksel, Çev.; 13. baskı). Nobel Yayınevi.
- Seers, K. ve Hogg, R. (2021). 'You don't look autistic': A qualitative exploration of women's experiences of being the autistic other. *Autism*, 25(6), 1553-1564. <https://doi.org/10.1177/1362361321993722>
- Uğuz Arsu, Ş. ve Tekindal, M. (2021). Nitel araştırmalarda anlatı araştırmasının tanımı, kapsamı ve süreci [Definition, scope and process of narrative research in qualitative research]. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 21(1), 85-124. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1782512>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. baskı) [Qualitative research methods in the social sciences (11th ed.)]*. Seçkin Yayıncılık.
- Zagor, D. (2005). *Autism spectrum disorders: Identification, education and treatment*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimbardo, P. ve Gerrig, R. (1979). *Psychology and life*. Pearson.

Göç - Eğitim Stilleri - Performatif İnşa

Prof. Dr. Yesim Kasap Cetingök
Pädagogische Hochschule Oberösterreich
yesim.kasap@ph-ooe.at

Özet

Makale, bir toplumun tüm kültürel biçimlerine, fikirlerine, kurumlarına ve uygulamalarına ilgi duyan kültürel çalışmalar (Cultural Studies) perspektifi ile kabare eserleri (komik) analizi konusunu ele almaktadır. Kültürel çalışmalar yaklaşımı ile komedi, bir toplumdaki diğer uygulamalarla bağlantılı sosyal ve kültürel bir uygulama alanı olarak incelenmektedir (bkz. Grossberg 2000; Horak 2002). Kabare eserleri popüler komedi olarak, bu bağlamda toplumda önemli kültürel mücadelelerin yaşandığı bir alan olarak görülür. Eleştirel kültürel çalışmaların merkezinde, direnişin ve toplumsal değişimin nasıl mümkün olduğu soruları yer alır. Eleştirel göç araştırmalarında, mizahi anlatıların bu perspektiften analizi, göçmen eylem ve yorumlama kalıplarının anlaşılmasını sağlar, çünkü bazen inatçı kimlik ve eylem kavramlarının geliştirildiği ve müzakere edildiği tam olarak da bu anlatılardır. Bu nedenle, komedi, toplumdaki etnik gruplar arası ilişkilerin incelenmesi için bir nesne olarak özellikle uygundur. Makale, bir kabare eserinde bu konunun temsilinin analizini ve teorik çerçevesini içermektedir.

Giriş

Kabare sanatı toplumda var olan değerlerin çatışma alanı olarak karşımıza çıkar. Eleştirel bir bakışla kabare sanatını sergileyen, Almanya'ya göç eden toplum üyelerinden ikinci neslin eserleri, göç araştırmalarının önemli bir araştırma konusunu oluşturmaktadır. İkinci nesil, alan yazınında kendileri Almanya'da doğmuş ya da küçük yaşta Almanya'ya gelen, birinci nesil ise, kendileri 60'li ve yetmişli yıllarda Almanya'ya göç eden kişiler olarak tanımlanmaktadır. İkinci neslin kendileri veya birinci nesil hakkındaki, bir gerçeklik kurgusu olan söylemler etkisinde nasıl bir öznellik (özne pozisyonları) sergiledikleri, sosyal bilimlerde sıkça araştırılan bir sorudur. Kabare mizah sanatı, özellikle azınlığı ve çoğunluğu oluşturan toplum üyeleri arasındaki sosyal ilişkilerin dinamiğini incelemek için uygun bir örnek oluşturmaktadır (bakınız Leontiy 2012: 8, Berger 1998: 80).

Kaya Yanar azınlığı oluşturan toplum üyelerinden, ikinci nesile dahil bir kabare sanatçısıdır. „Şimdi sana bir şamar gelecek“ adlı sanat eserinde², göç eden birinci nesil hakkında, bir başka deyişle kendi ailesi hakkındaki, onların çocuk yetiştirmelerine dair söylemlere atıfta bulunmaktadır. İkinci nesil hakkında positif söylem ve araştırma sonuçlarına rağmen (bakınız Yıldız 2020), birinci nesil hakkındaki bu söylemler hala negatif ve olumsuzdur. Bu genel açıklamaların özeli açıklayan bir gücü olmadığı açıktır. Ancak bir diğer

² Bu eser, 2008 yılında RTL televizyon kanalı tarafından yayınlanan "Made in Germany" sahne programının bir parçasıdır. Erişim Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=_RSVPly2q8o video portalı üzerinden yapıldı [son erişim tarihi 15.08.2019]. Metin, GAT transkripsiyon kurallarına (temel transkript) göre yazılmıştır.

önemli bir soru; bu söylemlerin nasıl oluşturulduğudur. Birinci nesil göçmen ailelerin eğitim pratikleri hakkındaki negatif anlam, bu pratiklerin çoğunluğa ait toplum üyelerinin eğitim uygulamaları ile karşılaştırılmasından ve farklı öğeler olarak tanımlanmasından oluşmaktadır (Laclau/Mouffe 1984). Ancak bu ilk nesil hakkındaki negatif söylemin, ikinci ve hatta Almanya’da doğan, ikinci neslin çocukları olan üçüncü nesli de etkisi altına aldığı bir gerçektir. Bu nesiller bu olumsuz söylemlerin etkisinde kendi öznelliklerini oluşturmaktadırlar. Hem Almanca dilinde, hem de uluslararası yazında, aile konusu son yıllarda yoğun bir şekilde ele alınmıştır (Bkz. Geisen/Studer/Yıldız 2013 ve 2014, Fischer/Springer 2011; Kraler ve ark. al. 2011). Ana konuları, ulusötesi aile ilişkileri, küreselleşen eşitsizlik kapsamında yeni aile modelleri (bkz. Lutz 2011; Kofman 2010), göç bağlamında aile ve nesiller arası aktarımlar oluşturmaktadır (bkz. Rosenthal 2005; Apitzsch 2014; Delcroix/Lagier 2014). Bununla birlikte, ampirik olarak ifade edilen aile ve yaşam biçimlerinin çeşitliliği, hegemonik söylemde göçmen aileler için geçerli görünmemektedir. Göçmen ailelerde sosyalleşmenin basamaklı oluşuna, ailelerin yapısal ve kökenle ilgili eksikliklerine (sosyo-ekonomik ve etnik köken açısından) vurgu yapılmaktadır. Bu negatif vurgu, politik düzlemde uyum tartışmalarına da başından beri ısrarla eşlik etmektedir ve her zaman yeni bir şekliyle karşımıza çıkmaktadır" (Westphal 2014: 191). Genellikle, "göçmen aileler" imajı "riskli aileler" olarak kabul edilmekte ve gelenekçi ebeveynlik tarzına atıfta bulunmaktadır.

Kaya Yanar, özneleşme sürecini etkileyen ve sınırlayan bu birinci nesil hakkındaki hegemonik ve negatif söylemi skeçlerinde nasıl konu ediyor? Bu soruyu yanıtlamak için, çalışmada toplumsal norm olarak geçerliliğini koruyan bu söylemsel düzen, anlamları yeniden düzenleme konusunda savaşılan bir alan olarak tanımlanmıştır. Bireylerin bu negatif söylem etkisinde bir özne pozisyonu belirlemesi ise sosyal bir performatif inşa anlamına gelmektedir. Göç sürecinde özneler, söylemlerin yeniden kurgulanışına veya değişimine performatif pratiklerle katılmakta ve bunu söylemsel normları tekrar ederek, ama aynı zamanda oluşturulan yeni özne konumları ile onlara karşı koyarak yapmaktadırlar (Dausien/Mecheril 2006: 162). Bu karşı koyuş, aynı zamanda, hegemonik anlamsal bağlamda hareket alanını kullanma yetisi anlamına gelmektedir. Çalışmanın amacı, kabare sanatçısı Yanar’ın göçmen ailelerin çocuk eğitimleri hakkındaki hegemonik söylemi devam mı ettirdiği ya da yapı söküme mi (dekonstrüksiyon) uğrattığını ve her iki durumda da bunu mizah yoluyla nasıl yaptığını açığa çıkarmaktır.

Yöntem

Normallığın „[tartışmalı] bir düzenin tanımı ve düzenlenmesi" (Dausien/Mecheril 2006: 162) olduğundan hareketle, bu negatif söylemin, ikinci veya üçüncü nesil bireylerin eylemlerini bire bir kontrol eden bir yapı oluşturmadığı söylenebilir. Ancak bu söylemi, bireylerin dilde gerçekleşen pratiklerinin, bu söylemle iç içe geçmiş öznelliklerinin inşa edildiği performatif bir alan olarak tanımlamak mümkündür. Her bireyin özne konumları, her şeyi borçlu olduğu, ancak aynı zamanda (yeniden) konfigürasyonuna dahil olduğu söylemsel bir bağlamda gerçekleşir. Butler de, özneyi doğrudan doğruya söylemsel normların uygun alıntılanması ve tekrarlanmasının bir ürünü olarak tasvir etmiştir (bkz. Butler 1997: 37). Buna ek olarak, birey tanınmış pozisyonlara karşı da savaşılabılır ve konuşurken (veya yazarken) pozisyonu yalnızca belirli bir bağlamda stratejik olarak aldığı, pozisyonu almanın diğer pozisyonlara karşı bilinçli bir kararla el ele gittiğini açıkça belirtebilir. Söylemlerle ve söylemlerde bir özdeşleşme süreci konusudur. Bu bağlamda, analizde birinci kuşağın eğitim pratiklerinin yetersiz ve eksik tanımlarına yönelik anlamlar, göçmen ailelerde nesiller arası ilişkilerin müzakeresi için hegemon bir toplumsal boyut olarak tanımlamak tanımlanmıştır. Kaya Yanar kabere eserinde yeni bilgi düzenleri (performatif inşa) oluşturmakta ve mizah yoluyla bir failik örneği (agency) sunmaktadır.

Sosyal bilimlerde ikinci neslin sanat eserleri, bu neslin toplumsal değerleri müzakere ettiği anlatılar olarak karşımıza çıkmaktadır. Sözü edilen kabere eseri, söylem analizi kapsamında incelenmiş ve Foucault'un söylem tanımından hareket edilmiştir. Bu kuramda söylem, bilgiler içeren ve dil kullanımı ile oluşan gerçeklik kurguları olarak tanımlanmıştır (bakınız Foucault 2019). Bu bilgi kümeleri aynı zamanda belirli özne pozisyonlarını kurgulamaktadırlar. Söylem analizi, yapısalcı perspektifte konuşma analizi olarak düşünülmüş ve konuşmaya dayalı olarak uygulanmıştır. Yapısalcı perspektifte, bağlamın konuşan kişinin ifadelerinin, dinleyici tarafından bildirişim anında nasıl *oluştugu sorusuyla* çalışılır. Odaya girdim, pencere kırıldı, ifadesinde pencere kavramını bu söylem içinde kabul edebilmek için, oda kavramından yola çıkılır, "Her odanın penceresi de olur" gibi bellekte zaten var olan, genel geçer bir bilgiye sahip olmak gerekmektedir. Bu bilgi, bu ifadenin dinleyici tarafından yorumlanabilmesi için gerekli olan ve bağlam adı verilen bilgi bütünüdür ve tam da bu ifadelere dayandırılır. Sanat eserinin analizinde, söylem analizi post-yapısalcı perspektifte daha geniş bir anlamda kullanılmıştır. Bu perspektifte söylem analizi, ifadeye dayalı bağlam ile değil, topluma, kurumsallaşmaya ve tarihselliğe uzanan bir bakış açısıdır. Bu perspektifte söylem analizi, mevcut söylemleri yeniden üretme, değiştirme, dönüştürme ya da mevcut söylemlerin

yapılarını toplumsal bağda açığa çıkarma özelliğine sahiptir. (bkz. Busse/Teubert 1994) Bu perpekitfle birinci nesil hakkındaki negatif söylemin, ikinci ve üçüncü nesillerin öznelliklerini yani kendileri ile kurdukları bilinç ilişkisini etkilediğinden ve toplumsallığından söz etmek mümkündür. Foucault öznellik kavramını kişinin kendisiyle kurduğu bir bilinç ilişkisi olarak tanımlamaktadır. Bu negatif söylemler, ikinci neslin öznellik oluşumunu, bir başka deyişle bireyselliğini normatif sınırlamalar ile belirleyen toplumsal bir gerçeklik olarak karşılına çıkmaktadır. Kaya Yanar bu skesinde, göç eden birinci nesil hakkında, bir başka deyişle kendi ailesi hakkındaki, çocuk yetiştirmelerine dair söylemlere atıfta bulunmaktadır.

Sözü edilen toplumsallık bu eserde komik analizi ile gerçekleştirilmiştir. Kabere eserinin sergilenişinde, seyirci hem çoğunluğa hem de azınlığa ait toplum üyelerinden oluşmaktadır. Komik bulunan, hakkında gülünülen şeyin hangi durumda ve kime söylendiği ile ilgilidir ve o kişinin yorumuyla değişebilir (bakınız Leontiy 2012: 8, Berger 1998: 80). Sanatçı Kaya Yanar „Bugün başka bir şey hakkında konuşacağım, anne babam hakkında (...) çok otoriter bir babam vardı!“ diyerek kaberesini sergilemeye başlamakta ve bu sözler seyirciyi güldürmektedir. Başka bir bölümde ise Yanar, çoğunluk toplumundan bir babanın çocuğuna „Konuşmamız lazım“ dediğini anlatmaktadır. Yanar bu eğitim pratiğini çocuğu ima ederek, „Bu adamcağız ne konuşabilir ki“ diyerek yorumlamakta ve çocuk adına bir cevap vermektedir: „Avukatım olmadan olmaz“. Yanar'ın bu sözleri hem çoğunluk hem de azınlık toplum üyelerinin çocuk eğitimi uygulamaları hakkındaki söylemlere atıfta bulunurken, aynı zamanda onları yapı söküme uğratarak farklı anlamlarda yeniden üretmektedir. Komedinin nasıl etkin olduğu sorusuyla ilgili olarak, Leontiy (2013), bir grubun üyelerinin komik durumlarda geri dönebilecekleri paylaşılan deneyimlerden söz etmektedir. Bu nedenle, komedinin işleyişi için, bir iç gruba bağlılık zorunludur. Bu bağlamda komedi kültüründen de söz edilmektedir (bkz. Berger 1998, s.83f). Bu kültür, sunulan komedinin çalışabileceği belirli bir grup etrafında sınırlar çizer. Komik durumların, rollerin ve kabul edilebilir komik konuların tanımlarının toplamı, iç grup olarak adlandırılan bu grubun temelidir. Bu bağlamda, grup üyelerinin komik durumlarda geri dönebilecekleri ortak deneyimlerden bahsedilmektedir (bkz. aynı yerde: 81f). Analizde gülen izleyicinin de çoğunluk toplumuna ait olabileceği ve muhtemelen ilk neslin göçmen ebeveynleri hakkındaki söylemleri bildiğinden hareket edilmiştir. Gülme anı, komedide potansiyel olarak liminal bir an olarak kabul edilir. Turner (1989: 6), ritüel öznenin temelde hem yapısal, hem de fiziksel olarak görünmez olduğunu açıklar. Turner'a (1989: 6) göre, bir toplumun üyeleri olarak, yalnızca görmeyi beklediğimiz şeyi görürüz ve görmeyi beklediğimiz şey, kültüre özgü tanımlar ve sınıflandırmalar tarafından bize öğretilenlerden

başka bir şey değildir. Çoğunluk toplumundan ayrılma aşaması, Turner'dan hareketle, bireyin çoğunluk toplumunun toplumsal yapısının sabit bir noktasından, bir dizi kültürel koşuldan ayrılması olarak görülebilir. Gülme sahnelerinde her iki grubun (azınlık ve çoğunluk toplum üyeleri), söylemlerde üretilen eğitimde farklı grup kimliklerine karşın, sadece tek bir grup olup gülmesi mizah sanatının bir gücü olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çalışmada komik bulunan ifadelerin analizi (Angermüller 2007) sosyal dil çalışmaları (Kotthoff 1998) kapsamında; çok anlamlılık ve öncüller kategorileri ile incelenmektedir. İfade analizi yönteminde, anlamın, altta yatan bir "duyu" tarafından belirlendiği varsayılmaktadır; bu duyu, anlam dilsel (maddi) öğelerin etkileşimindedir, önceden belirlenemez ve söylemsel etki ve yorumlanan bağlam eşliğinde tekrar tekrar üretilir. Anlam üretiminin genel özelliği, anlamın kesin ve nesnel olarak belirlenememesi, ancak önceki anlamlardan etkileneceği varsayımdır. İfadeler farklı yorumlanabilmekte ve ifade edildikleri kontekse bağlı olarak farklı işlev ve anlama gelebilmektedirler. Son olarak, anlamın oluşumu, ifadenin bağlamından bağımsız olarak belirlenememesine rağmen, hala dilde de ortaya konan belirli kurallara uymasını da içermektedir. Seçilen ifadelerin söylemsel bağlamda yorumlamak için metin analizde iki kavram kullanılmıştır. Öncül yapılar ve çok anlamlılık (Pecheux 1982). Öncül yapılar başka bir gerekçe gerektirmeyen, bir bilgi olarak söylemin içine giren yapılardır, özellikle bir ifadenin gömülü olduğu sosyal ve kurumsal yapılara atıfta bulunur. (Angermüller 2007: 152). Çok anlamlılık, farklı toplumsal statülerden kaynaklanan ve desteklenen konuşma perspektiflerini içermektedir. İfade aynı zamanda, ifadenin yöneldiği, diğerinin de konuştuğu bir birlik olarak karşımıza çıkar. Bu, bir ifadenin, sadece bir konuşmacının görüşünü değil, "hayır", "ancak", "ama", "doğru", "belki" gibi kelimeleri birbirine bağlayarak farklı mesafelerde tutulan bir dizi farklı görüşleri içerdiği anlamına gelmektedir. Bu nedenle, bu tür bağlayıcılar "ifadeleri birbirleriyle tartışmacı bir ilişkiye yerleştirdikleri" için merkezi bir konuma sahiptirler (Angermüller 2007: 128). İfadelerin çok sesli (farklı görüşleri içeren) yapısının analizi, söylemsel durumlar için uygundur. Hegemonik ve yerleşik söylem yapısı ile bu arka plana ve hegemonik yapıya karşı yapılan bir kopuş arasında (söylemsel olarak eklemelenmiş) çelişkili ve zıt ifadeler söz konusu olabilmektedir. Bu nedenle, karmaşık ifadelerde farklı konuşma perspektiflerinin hiyerarşik ve / veya ilişkisel olarak iç içe geçtiği varsayılmaktadır. (bkz. Angermüller 2007)

Bulgular

Bu bölümde örnek olarak kabare eserinin anlizinden üç alıntı, bunların analizi ve yorumu sunulacaktır. Açılış bölümünde belli bir grubun gülüşünü tetikleyen ifadeler şunlardır:

„Bugün kız arkadaşımın (.) evet (.) bahsetmiyorum ama başka bir şeyden bahsediyorum, ki bu da hayatımda bana zarar verdi (.) ve yani (3) ((gülünüyor)) ailem (.) doğru değil (.) evet, bunun hakkında konuşacağız“ (#00:15#)

Bu ifadelerdeki komik (ironi) söylemsel bağlamda nasıl gerçekleşiyor? Öncelikle stil olarak anne baba olma ve zarar verme arasındaki anlam zıtlığı dikkat çekicidir. Genel olarak anne ve baba çocuğuna zarar vermek istemeyen ve onu iyi eğitmek isteyen kişilerdir. Söylemlerde önceden inşa edilen öncül bilgi (söylem) özellikle Türkçe konuşan ailelerin çocuklarını iyi eğitemedileri için zarar verdikleri bilgisidir. Bu aynı zamanda çocuklarının da iyi bir kişilik geliştiremedikleri görüşünü kapsamaktadır. Bu bağlamda ilginç olan Yanar'ın kendisinin bu bilgiyi doğrulamadığı gerçeğidir. O bir sanatçıdır ve sahnededir. Seyircinin bu ifadelere gülmesinin geçerli bu söylemlere kritik bakışını yansıttığını söyleyebiliriz. Bu kahkaha dizisinin iç grubu için temel bir özellik belirlenebilir: İç grubun üyeleri, birinci neslin eğitim fikirleri üzerine hegemonik söylemlere aşınadır ve bu söylem onlar için erişilebilirdir. Ayrıca, bu klişe imalara gülmek için bu güçlü söylemin eleştirisini de paylaşmaları gerekir. Kahkahalarıyla, iç grup kendisini ilk nesil göçmenlerin eğitim spektrumları hakkındaki söylemden uzaklaştırır ve bu nedenle tasvir edilenden kopuk olarak kabul edilebilir.

Eserin orta bölümünde şu ifadeler yer almaktadır:

„İkinci favori cümlesi (.) Simdi sana bir şey vereceğim (gülüyor)) evet şüphelendiğiniz (.) yani şimdi şamar gelecek ((gülüyor)) (.) (.) ve sahip olduğu her şey için bu cümleyi kötüye kullandı (.) evet (.) o kadar iyi Almanca konuşamıyordu ve her seferinde sinirleniyordu (.) Örneğin, Papaaa(.) sinemaya gidebilir miyim? Sana şimdi sinema vereceğim. ((gecikmiş gülme)) evet sinemayı getiriyor ya da ne? ((alkis))

Bu ifade göçmen ailelerin dil eksiklikleri klişesi ve birinci neslin eğitim pratiği ve buna yapılan imalarla ilgilidir. Ironi "Sana şimdi sinema vereceğim! evet sinemayı getiriyor ya da ne?" cümlesinin almanca dilinde dilsel yanlış ve eksik kullanılmasından ve Kaya Yanar'ın yorumundan da çıkarılabilir. Bu cümle "sinemaya gidebilir miyim?" sorusuna cevap olamaz; ama Yanar'ın "evet sinemayı buraya getiriyor mu, ne?" yorumu bu uygunsuzluğunu geçersiz kılmaktadır. Yüzeysel olarak, ilk kuşağın dil eksiklikleri Kaya Yanar tarafından tamamen alay konusu oluyor, ama aynı zamanda bu pozisyonda ilk kuşağın, belirtilen dilsel eksikliklerinin

eğitimde akışkan önemsizlikle ilgili bir şeyler olduğunu gösteriyor - ve baba-çocuk ilişkisinde rahatlatıcı ve komik bir şekilde anlatılabildiğini ima ediyor. İç grup bu noktada güvensizdir ve gülmekten çekinir. Babanın cevabının yetersizliğinin etkisi, ifadenin sonunda alkışlanana kadar sürdüğü söylenebilir. Bu güvensizlik, Yanar bu uygunsuz cevabı tam anlamıyla yorumlayana kadar devam etmektedir. Yanar, bir çocuğun görüşünden (evet, sinemayı getiriyor ya da ne (??)) cevabından sonra, iç grubun, ancak ilk neslin dilsel eksiklikleri hakkındaki bilginin paylaşılabileceğine dair abartılı bir şekilde ikna olmuştur ve gülmektedir.

Diğer gülünen bir sahnede, „Alman baba orada duruyordu (.) ve nazikçe oğluna (.) Kay-Uwe (.) konuşmalıyız diyordu ((gülünüyor alkışlar)) (#05:49#) Konuşmalıyız? (.) Yani (.) adam daha 5 yaşında ne demeli (.) avukatım olmadan olmaz (.) ((gülünüyor alkışlar))“ ifadeleri yer almaktadır.

Yanar, çoğunluk toplum üyesi babanın oğluna nazikçe, ”Kay-Uwe birbirimizle konuşmalıyız”, dediğini anlatıyor. Yanar bu isteğe, Kay-Uwe 5 yaşında, ne demeli, avukatım olmadan olmaz” ironik bir şekilde cevap veriyor. Bu ifadelerde, söylemlerdeki ön konstrüksiyonlar (öncüller) birbiriyle ilişkilendirilmiştir: Çoğunluk toplumunda çocukla konuşmanın bir eğitim pratiği olarak sıkça uygulanması ve avukatsız konuşmaması gereken suçlu kişiler. Bu ön konstrüksiyonlar, bir başka deyişle bilgiler Yanar’ın ifadesinin arka planını oluşturan söylemsel bilgilerdir. Ancak bu ifadede daha önce geçerli kontekstler artık geçersizdir. Bu iki ön konstrüksiyon, çocuğun avukat eşliğinde anne ve babası ile konuşması Yanar’ın kullandığı kontekste birbiriyle ilişkilendiremez niteliktedir. Bu, öncüller uygun olmayan bağlantılar seyirciyi güldürmektedir. Anlamlar zıtlaştırılarak mizah sanatı mümkün olmuştur. „Avukatım olmadan olmaz“ ifadesi, Yanar için, çoğunluk toplumuna ait görülen eğitim uygulamalarını eleştirmek için bir araç işlevini görmüştür; bu eleştiri aynı zamanda gülen seyircinin de bu eğitim pratiğini eleştirdiğini göstermektedir. Bu bağlamda, skeçteki bu iletişimsel müzakereler o anlık değil, söylem öykülerine atıfta bulunularak üretilmiştir.

Eserin sonunda ise şu ifadeler yer almaktadır: „Bunu babamla bir kez denedim (.) beni her zaman kovalar (içinden) hala kum havuzunda (.) Baba baba bekle biraz, birbirimizle konuşabilir miyiz? (.) he (.) Şimdi sana konuşma geliyor. Teşekkürler (.) bayanlar ve baylar teşekkür ederim (.) (Alkış)“ Bu eğitim uygulamasının reddi, aynı mizah (komedi) araçları ve sahne stilizasyonu ile sahneye getiriliyor: "Şimdi sana konuşma geliyor." Dilsel olarak yanlış cümlelerde, Yanar'ın babası "birbirleriyle konuşmak" gibi bir eğitim pratiğini reddeder. Yanar'ın, babasının bu olumsuz tutumu, bir önceki sahnede sergilenen iç grup çoğunluk toplumu üyelerinin kendi eğitim pratiğini eleştirisi ile paraleldir.

Tartışma: Öznellik ve Negatif Söyleme Karşı Koyma

Bu örnek analizlere dayanarak, Yanar'ın birinci kuşağın eğitim pratikleri hakkındaki hegemonik veya normatif bilgiyi imalarla yapı söküme uğrattığı veya güçsüzleştirmeyi başardığı tezi formüle edilebilir. Yanar'ın anlatı perspektifinde, bu atıflara kişisel bir yaklaşımın temsil edildiği çocuksu bir özne konumu ortaya çıkar. Gülme sahneleri, klişeleri eleştirisiyle iç grubun bir özelliği olarak tanımlanabilir. Bu anlamda, kişinin kendi değerlerinin ve çoğunluk toplumunun normlarının gözden geçirilmesi mümkün olmuştur. Bu nedenle, kabare analizi karşılıklı (yerel – göçmen) bilgi edinimi ve kişinin kendi deneyimlerinin işlenmesi için bir araç olarak uygun görünmektedir. Analizde söylemlerde kurgulanan birinci nesil eğitim stilleri hakkındaki negatif söylemin, Kaya Yanar tarafından öznel deneyimle dönüştürüldüğü ve yapı söküme uğratılmıştır. Söylemde özne kurgusu, senin ailenin iyi bir eğitim stili yok; bu yüzden başarısızsın, iken, Yanar öznelliğini, buna rağmen başarılı bir sanatçiyim, bundan zarar görmedim, şeklinde yansıtmaktadır. Söylemde, çoğunluk toplumunda geçerli eğitim pratikleri normal olduğu ve toplumda geçerli olması gerektiği kurgulanırken, Yanar'ın öznellik deneyimi, çoğunluk toplumu eğitim pratiklerinin de sorgulanmaya açık olabileceğini vurgulamaktadır. Negatif söylemlerdeki Türkiye kökenli ailelerde dil yetersizliğinin bir sorun oluşturduğu kurgusu, Yanar'ın öznel deneyimi anne ve babaların çoğunluk dilindeki yetersizlikleri eğitimlerinde her zaman olumsuz bir etken olmadığı deneyimidir.

Sonuç

Bu eser analizi anlam üretimi (performatif inşa) örneğinde toplumdaki güç ilişkilerini dönüştürmek için her zaman söylemsel fırsatların olduğunu göstermektedir. Günlük deneyimler komedi sanatı aracılığı ile irdelenmektedir. Komedinin önemli özelliklerinden biri dolaylı, ince ve normatif etkisidir. Sanatçılar etkinliklerinde örtülü olarak tutumlar, değerler ve güç ilişkileri üzerine düşünür, toplumdaki ahlaki kavramlar hakkında fikir alışverişinde bulunur ve bunları küçük gruplar içinde uyarlamaktadır. Bu şekilde komedi, bireyi kolektifle ve seyirciyi toplumun kapsamlı yapılarıyla birleştirir ve liminal potansiyeli ima eder. Eşik deneyimi, performatif eylemlerin ayrılmaz bir parçası olarak "performatif teorisi perspektifinden" düşünülebilir. Ortaya çıkan gülünen anlar, Yanar'ın performatif hareket alanı dahilindedir, çünkü anlamlar önce ifade edilir ve sonra (yeniden) müzakere edilir. Sonucun bu öngörülemezliği, performatif teoride büyük önem taşıyan ilkeli bir dinamiğe yol açmaktadır. Seçilen ifadelerin analizi bir yorumlama stilini ve şekillenmiş biçimini göstermektedir. Bu tür sanat eserlerinin itici gücü ve yorumu genellikle belirsiz kalır. Eleştirel yankıları saf eğlence ve

gereksiz bir gösteriş çabasıyla rekabet eder. Klişelerin abartılması, onları kendilerine karşı çevirme, bu tür ırksallaştırıcı söylemlerin etkilerini ortaya çıkarma girişimidir. Eşit olmayan temsil biçimleri, gösterişli, abartılı ve çözümlüğe sahip bu oyun, eleştirel komedinin merkezi bir kategorisidir. Bu tür stratejiler klişeleri yıkabilir, eylem tarzlarını, çelişkilerini ve gereksiz olduklarını gösterebilir ve böylece onları sorgulayabilir. Aynı zamanda, sürekli olarak kendilerini yeniden üretme riski taşırlar. Bu eleştiri zorluğu üzerine Hall şöyle yazar: "Hangi karşı-stratejilerin en etkili olduğu sorusuna net bir cevap yoktur. Temsil, karmaşık ve kararsız bir uygulamadır. Bir temsil rejimini ortadan kaldırmayı veya zayıflatmayı bu kadar zorlaştıran şey budur – diğer pek çok şey gibi, asla mutlak bir garanti olamayacağı bir proje." (Hall 2004:165)

Öneriler

Kabare sanatı zor kullanmadan bir perspektif değişimine neden olmaktadır. Çoğunluk toplumu, vaka çalışmasında sergilenen ikinci nesilden bir bireyin öznel deneyimi ile kendi değer ve normlarını sorgulama olanağı bulmuştur. Sanat aracılığı ile oluşturulan bu yeni öznellik konumlarının, yeni nesiller için hegemonik söylemler hakkında farkındalık oluşturması açısından ayrı bir öneme sahip olduğunu söylemek mümkündür. Toplumsal yaşamın farklı alanlarında bu tür öznelliklerin sosyal bilimlerde araştırılması gerekmektedir. Ortaya çıkarılan ve çoğunluk toplumunda geçerli negatif söylemlere karşı yeni öznellikleri içeren bu analizler, yeni nesillerin göç toplumlarında bireyselleşme süreçlerini olumlu etkileyecektir.

Kaynakça

- Angermüller, J. (2007). *Diskurs als Aussage und Äußerung*. Die enunziative Dimension in den Diskurstheorien Michel Foucaults und Jacques Lacans. In I. Warnke (Hg), *Diskurslinguistik nach Foucault. Theorie und Gegenstände* (S. 53–80).
- De Gruyter Apitzsch, U. (2014). *Transmission und Wandel in mehrgenerationalen Migrationsfamilien*. In H. Weiss et al. (Hrsg.), *Zwischen den Generationen* (S. 195-216). Springer Fachmedien.
- Berger, P.-L. (1998). *Erlösendes Lachen. Das Komische in der menschlichen Erfahrung*. Aus dem Amerikanischen von Joachim Kalka. De Gruyter.
- Busse, D. ve Teubert, W. (1994). *Ist Diskurs ein sprachwissenschaftliches Objekt? Zur Methodenfrage der historischen Semantik*. In D. Busse & F. Hermanns & W. Teubert (Hg.): *Begriffsgeschichte und Diskursgeschichte. Methodenfragen und Forschungsergebnisse der historischen Semantik* (S.10-28). Westdeustcher Verlag.
- Butler, J. (1997). *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Suhrkamp.

- Dausien, B. ve Mecheril, P. (2006). *Normalität und Biographic*. Anmerkungen aus migrationswissenschaftlicher Sicht. In W. D. Bukow & M. Otterbach & E. Tuider E. Yildiz (Hrsg.). *Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess: individuelle Standortsicherung im globalisierten Alltag* (S. 155-178). Springer.
- Delcroix, C. ve Lagier, E. (2014). *Intergeneration Transmission in Transnational Families and National Affiliations*. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 15, 1-2, S. 25-38.
- Foucault, M. (2019). *Öznellik ve Hakikat - College de France Dersleri (1980 - 1981)*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Fischer, V. ve Springer, M. (2011). *Handbuch Migration und Familie. Grundlagen für die Soziale Arbeit mit Familien*. Wochenschau-Verlag.
- Geisen, T., Studer, T. ve Yildiz, E. (2014). *Migration, Familie und Gesellschaft. Beiträge zu Theorie, Kultur und Politik*. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Geisen, T., Studer, T., Yildiz, E. (Hrsg.) (2013). *Migration, Familie und soziale Lage*. Beiträge zu Bildung, Gender und Care. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grossberg, L. (2000). *What's going on? Cultural Studies und Popularkultur*. Turia und Kant.
- Hall, S. (2004). *Ideologie, Identität, Repräsentation*. Argument Verlag.
- Horak, R. (1994). *Cultural Studies am Wendepunkt? Vorläufige Bemerkungen*. IKUS Lectures 3(17/18), 5-9.
- Kotthoff, H. (1998). *Spaß verstehen. Zur Pragmatik von konversationellem Humor* (S. 93-95) Niemeyer.
- Laclau, E. ve Mouffe, C. (1984). *Hegemony and Socialist Strategy*. Towards a Radical Democratic Politics. Verso.
- Leontiy, H. (2013). *Komik, Kultur und Migration Institutionelle und Alltagskomik in deutsch-türkischen und russlanddeutschen Kontexten*. Eine Projektskizze. *Zeitschrift für Literatur- und Theatersoziologie* 6/2013, 33-84.
- Lutz, H. (2011): *The New Maids. Transnational Women and the Gare Economy*. London.
- Rosenthal, G. (2005). *Die Biographie im Kontext der Familien- und Gesellschaftsgeschichte*. In B. Völter ve B. Dausien & H. Lutz, & G. Rosenthal (Hg.). *Biographieforschung im Diskurs*. (S. 46-64). Springer.
- Turner, V. (1989). *Vom Ritual zum Theater. Der Ernst des menschlichen Spiels*. Campus Bibliothek.
- Westphal, M. (2014). *Elternschaft und Erziehung im interkulturellen Vergleich*. *Bildung und Erziehung*. 67, 2, 187-202.
- Yildiz, E. (2020). *Postmigrantische Lebenspraxis jenseits der Parallelgesellschaft*. In B. Wassilios S. Jobst & R. Gugg/T. Theurer, *Bildungsherausforderungen in der globalen Migrationsgesellschaft*. Kritische Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung (S. 71-84). Peter Lang.

Savunmacı Kötümserlik ve Sosyal Sorun Çözme: Bilişsel Esneklik-Kontrol, Bilişsel Duygu Düzenlemenin Aracılığı

Yunus Emre GEÇİCİ
İzmir Bakırçay Üniversitesi
190307073@bakircay.edu.tr

Esmâ GÖKSU
İzmir Bakırçay Üniversitesi
190307062@bakircay.edu.tr

Elif AKTAŞ
İzmir Bakırçay Üniversitesi
190307005@bakircay.edu.tr

Pelin YANIK
İzmir Bakırçay Üniversitesi
190307069@bakircay.edu.tr

Ayşe Ezgi ERGÜN
İzmir Bakırçay Üniversitesi
190307037@bakircay.edu.tr

Özet

Mevcut çalışmada, savunmacı kötümserlik ile sosyal sorun çözme arasındaki ilişkide bilişsel esneklik ve bilişsel duygu düzenleme değişkenlerinin aracı rolünü incelemek amaçlanmıştır. Bilişsel esnekliğin savunmacı kötümserlik ve sosyal sorun çözme arasındaki aracı rolü literatürde daha önce çalışılmamıştır. Mevcut çalışma bu yönüyle özgündür. Katılımcılar 18-25 yaş aralığındadır ($ORT= 21$, $SS= 1.98$). Katılımcıların %64'ü ($N=138$) kadın, %36'sı ($N=78$) erkektir. Mevcut çalışmada Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği, Bilişsel Kontrol- Esneklik Ölçeği, Savunmacı Kötümserlik Ölçeği-Kısa5 ve Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri kullanılmıştır. Anket verileri çevrimiçi olarak toplanmıştır. Hayes Process Macro ile regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucu; bilişsel esneklik ve plan yapmaya odaklanmanın, savunmacı kötümserlik ile sorun çözme ilişkisinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve bu ilişkiye aracılık ettiği bulgulanmıştır. Türkçe literatürde bilişsel duygu düzenleme ile sorun çözme kavramı arasındaki ilişkide alt boyutlar düzeyinde yapılan bir analize rastlanmamıştır. Mevcut çalışmada duygu düzenleme stratejilerinin iki alt boyutu ile analizler yapılmıştır: olumlu yeniden değerlendirme, plan yapmaya odaklanma. Mevcut çalışmada savunmacı kötümserlik arttıkça bilişsel esnekliğin arttığı, savunmacı kötümser kişilerin sosyal ortamda bir sorunla karşılaştıklarında sorunu çözmek için plan yapmaya odaklanma stratejisini kullandıkları bulgulanmıştır. Olumlu yeniden değerlendirmenin, savunmacı kötümserlik ve sosyal sorun çözme arasındaki ilişkide aracılık etkisi bulunamamıştır. Savunmacı kötümserlerin başarıya ulaşmak için olumsuz düşünceleri kullanmaları; olumlu yeniden değerlendirmenin savunmacı kötümserlik ve sosyal sorun çözme arasındaki ilişkide aracı rolü sahip olmamasını açıklamaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Olumlu yeniden değerlendirme, Plan yapmaya odaklanma*

Savunmacı Kötümserlik ve Sosyal Sorun Çözme: Bilişsel Esneklik-Kontrol, Bilişsel Duygu Düzenlemenin Aracılığı

Sosyal sorunlarla kişiler arası ilişkilerde, sosyal hayatta, aile, okul ve iş çevresinde sıklıkla karşılaşmaktadır. Bu sorunların çözülmemesi kişinin işlevselliği bozmakta; stres, kaygı gibi olumsuz duyguları beraberinde getirmektedir. Tüm bu sebepler değerlendirildiğinde sosyal sorun çözme kavramı araştırılmaya değer görülmüştür. Morgan (1999)'a göre sorun; kişilerin amaçlarına ulaşma sırasında ortaya çıkan engellerdir. Etkileşimde bulunulan mevcut sosyal çevre ile olması gereken ideal sosyal çevre arasında bir farklılık gözlemlemesi sonucu kişide gerginlik oluşmakta, gerginliği ortadan kaldırmak için kişinin çaba göstermesi gerekmekte ve bu çabası engellendiğinde sorun ortaya çıkmaktadır (Öğülmüş, 2001). Tüm bu sosyal sorunlar dikkate alındığında bu sorunların çözülmesi yaşamın devamlılığı için büyük önem taşımaktadır.

Sosyal hayatta karşılaşılan sorunlar kısıtlayıcı olabilmektedir. Günlük yaşamın devamlılığı için belirlenen hedeflere ulaşırken karşılaşılan engelleri ortadan kaldırmak için gösterilen çaba sorun çözme olarak tanımlanmaktadır (Duyan ve Gelbal, 2008). Literatürde kişilerarası sorun çözme ile sosyal sorun çözme kavramı aynı anlama gelecek şekilde kullanılmaktadır. Sosyal sorun çözme; sorun çözme türlerinden biri olup bireylerin geliştirmiş oldukları işlevsel başa çıkma stillerini günlük hayatlarında karşılaştıkları sorunlara karşı kullanmaları olarak tanımlanmaktadır (D' Zurilla ve Nezu, 1990). Günlük hayatta karşılaşılan bu engeller için sosyal sorun çözme becerisinin önemi büyüktür.

Sosyal sorun çözme modelinde soruna yönelik tutum ve sorunu çözebilme becerisi olmak üzere 2 ana bileşen bulunmaktadır: Soruna karşı tutum; kişinin problemi çözmek için kendi yeteneklerine güvenmesini içeren olumlu yönelim boyutu, sorunu tehdit olarak algılayan ve sorunu çözeceği konusunda kendine güvenmemeyi içeren olumsuz yönelim boyutundan oluşmaktadır (D' Zurilla ve ark., 2003). Bulgular, sosyal öz yeterlilik ile olumsuz yönelim ve sorundan kaçınma davranışının negatif yönde ilişkili olduğunu, düşük sosyal öz yeterliliğe sahip kişilerin soruna olumsuz yönelme ve sorundan kaçınma davranışları gösterdiğini desteklemektedir (Güneş ve Traş, 2013). Bireyin günlük yaşantısında karşısına çıkan engelleri aşmak için sosyal sorun çözme becerilerini kullanmak yerine bu engellerden kaçınma davranışı sergilemesi günlük yaşantısı için tehdit oluşturabilmektedir.

Sosyal sorun çözme kavramı literatürde birçok kavramla çalışılmıştır. Alanyazında sosyal problem çözme becerisinin; algılanan stres ve olumsuz duygular ile negatif yönde ilişkili olduğuna dair birçok bulgu mevcuttur (örn., Durak Batıgün ve Atay Kayış, 2014; Colvin ve ark., 1995; Güçlü, 2001). Son yapılan çalışmalarla ortaya konan savunmacı kötümserlik

kavramı bu ilişkide ele alındığında; stresin sorun çözme becerisini arttırdığı gözlemlenmiştir (Tekin ve Yüksel, 2020). Savunmacı kötümserlik, öz düzenlemeyi kullanarak kişinin kaygısını dizginleyen ve performans kaybını azaltan, kişinin yüksek beklentilere girmesini engelleyen bir bilişsel stratejidir. Bu strateji stresle baş etmek ve benlik değerini korumak olmak üzere temel iki amaçla kullanılmaktadır (Norem ve Cantor, 1986). Sonuç olarak sosyal sorunlarda hissedilen kaygıyı savunmacı kötümser bireyler sorunun çözülmesi için uygun bir strateji olarak kullanabilmektedir.

Savunmacı kötümser bireyler, kötümser bireylerden farklı olarak karşılaşılan olumsuz durumlardan kazanç sağlamaktadır. Savunmacı kötümserler, olumsuz duyguları düzenleyebildikleri ve karşılarına çıkabilecek kötü durumlara karşı hazırlıklı oldukları için daha yüksek performans sergileyebilmektedirler (Tereda ve Ura, 2015). Diğer bir deyişle savunmacı kötümserler; sorunlara karşı çözüm üretme sürecinde algılanan stresi motive edici bir güç olarak kullanmaktadır (Norem ve Cantor, 1986). Yapılan bir çalışmada, savunmacı kötümserliğin uzun vadeye kıyasla kısa vadede daha yüksek performans ile ilişkili olduğunu bulgulanmıştır (Norem, 2008). Fakat savunmacı kötümser kişiler, iyimser ve kötümser kişilere kıyasla daha fazla stresli hissetmekte, daha fazla ilerleme kaydetmekte fakat daha az keyif almaktadırlar (Cantor ve Norem, 1989). Daha az keyif almaları uzun vadede etkili bir strateji olmamasının en büyük sebeplerinden biridir.

Endişe, savunmacı kötümser kişilerin yaşantılarında sıklıkla karşılaştıkları bir duygudur. Savunmacı kötümser kişiler, bir sorunla karşılaştıklarında diğer kişilerden daha fazla endişe kaydederek ve en kötü durum senaryosunu düşünerek sorun üzerindeki kontrollerini arttırmaktadır (Cantor ve Norem, 1989). Buna rağmen literatürde savunmacı kötümserlerin, diğer endişeli kişilerle kıyaslandığında, sosyal etkileşimden kaçınma olasılıklarının daha az olduğuna dair bulgular yer almaktadır (Norem, 2008). Başka bir deyişle savunmacı kötümserler sorunlardan kaçmak yerine uygun sorun çözme stratejisi geliştirmektedir.

Savunmacı kötümserlik kavramı iki ana yapıdan oluşmaktadır. Bunlar, düşük beklentiler ve derinlemesine düşünmedir. Kişilerin olumlu geçmiş deneyimlerine rağmen bir durumu değerlendirirken gerçekçi olmayan beklentiler içine girmesi, düşük beklentiler olarak tanımlanmaktadır (Norem ve Cantor, 1986). Beklentilerini düşük tutmalarının asıl amacı, olası en kötü durumu analiz ederek olayları kontrol altına almaya çalışmaktır (Cantor ve Norem, 1989). Derinlemesine düşünme ise; kişinin performans öncesi, durumun olumlu ya da olumsuz sonuçlarına dair farklı çözüm yolları üretmesi, daha sonra olası senaryoların zihninde provasını yaparak önlemler almasını içermektedir (Norem ve Cantor, 1986). Bu süreçler, savunmacı

kötümser bireylerin karşılaştığı sorunlara geniş bir perspektiften baktığını, istenmeyen duruma yönelik farklı çözüm yolları ürettiğini göstermektedir.

Bilişsel olarak esnek olmak, bireyin karşılaştığı soruna yönelik farklı alternatifler oluşturabilmektir. Savunmacı kötümserlerin karşılaştıkları sorunlarda birden fazla çözüm alternatifleri geliştirmeleri, her senaryo için ayrı çıkarımlar yapmaları ya da başarısız olma ihtimallerinin olmadığı durumlarda kendi deneyimlerinden yola çıkarak ürettikleri farklı alternatiflerden seçim yapmaları; bilişsel esnekliğe sahip olduklarının bir göstergesidir (Peres ve ark., 2002). Karşılaşılan duruma yönelik savunmacı kötümserlerin bilişsel esnekliğe sahip olmaları sorunun çözümünde kolaylaştırıcı bir etken rolü üstlenmektedir.

Literatürde sorun çözmenin temel yapılarından biri olarak da bilişsel esneklik araştırılmıştır. Bilişsel esneklik, spesifik durumlara gösterilen özel davranışlar değildir. Günlük yaşam olaylarında; problem çözme, karar verme ve yaratıcılık gibi bilişsel süreçler ile ortaya çıkmaktadır (Özbay ve ark., 2012). Çelikkaleli (2014), kişilerin bilişsel olarak esnek olmalarının; kapasitelerini üst sınırlarında kullanabilmelerine olanak sağladığını, ortaya konulan bu kapasitenin verimli bir şekilde kullanılabilmesi için ise sorun çözme becerilerinin gerektiğini belirtmektedir. Martin ve Rubin (1995)'e göre bilişsel esneklik; kişinin karşılaştığı durumlarda farklı alternatifleri değerlendirme, farklı durumlara uyum sağlama, kendini durumlarla baş etme konusunda yetkin hissetme ve duruma uyum sağlamayı isteme olarak tanımlanmaktadır. Bilişsel esnekliğe sahip kişiler, karşılaştıkları durumlar karşısında olası birçok çözüm yolu olduğunu fark etmelerini sağlayan sosyal biliş süreçlerinden geçmekte ve buldukları çözüm yollarından çeşitli senaryolar oluşturmaktadırlar. Kişilerin sahip olduğu bu senaryolar arttıkça bilgi işlem süreci kompleks hale gelmekte ve bilişsel esnekliği artmaktadır (Martin ve Anderson, 1998). Artan bilişsel esneklik kişilerin soruna yönelik bir çok alternatifi değerlendirmesine imkan sağlamaktadır.

Bilişsel esneklik, kişinin karşılaştığı sorunların çözümünde aktif bir rol almasını gerektirmektedir. Sorunun tespit edilmesi ve çözüm yollarının çeşitliliği bilişsel esneklik ile açıklanmaktadır. Martin ve Anderson (1998), bilişsel esnekliğin içsel motivasyon odaklı olduğunu bildirmiştir. Kişilerin davranışı sergilemenin birçok yolu olmasına karşın; bunun var olan davranıştan uzaklaşmak için yeterli olmadığını ancak bilişsel olarak esnek olmayı istemekle sağlanabileceği belirtilmiştir. Bilişsel esneklik seviyesi yüksek olan kişilerin; problemlerini gerçekçi bir görüşle çözümleyebildiğini, farklı seçeneklerin farkına varabildiğini, iletişim açısından özgüvenli olduğunu, belirsizliklere tahammül edebildiğini belirten araştırmalar bulunmaktadır (Martin ve Anderson, 2001). Tüm bu bulgulardan yola çıkarak;

bilişsel esnekliğin savunmacı kötümserlik ile sosyal sorun çözme arasındaki ilişkide aracı rolü olduğu hipotez edilmektedir (Bkz., H1).

Gündelik hayatta karşılaşılan durumları değerlendirmede bir diğer etken duygu düzenlemedir. Duygu düzenleme; kişilerin durumlara duygusal olarak verdiği tepkileri değerlendirme, etki yoğunluklarını gözleme ve bu tepkileri değiştirme ile ilgili içsel ve dışsal süreçleri içermektedir (Thompson, 1994). Bilişsel duygu düzenlemenin, kişilerin yaşadıkları stres verici durumlardan sonra ortaya çıkan sorunların çözülmesinde ve kişinin stresli olaylardan sonra duygularını yönetmesinde önemli bir rolü vardır. Bu bağlamda, kişiye sorunlarla karşılaşma durumunda enerji vermektedir ve kaçınma davranışına karşı harekete geçirmektedir (Garnefski ve ark., 2001). Duygularını düzenleyebilen kişiler karşılaşılan duruma uygun tepki vermekte, olayın olumsuz etkisini azaltmaya yönelik girişimlerde bulunmaktadır.

Bilişsel duygu düzenleme; kendini suçlama, kabul, ruminasyon, olumlu yeniden odaklanma, plan yapmaya odaklanma, olumlu yeniden değerlendirme, olayın değerini azaltma, felaketleştirme ve diğerlerini suçlama olmak üzere 9 alt boyuttan oluşmaktadır. Mevcut çalışmada duygu düzenleme stratejilerinden 2 alt boyut incelenmiştir. Plan yapmaya odaklanma; olumsuz olay sonrası olayı değerlendirip gelecek için önlemler almaktır. Olumlu yeniden değerlendirme ise; yaşanan olumsuz olayın olumlu yönlerine odaklanmayı içermektedir ve bu yaklaşım kişisel gelişimi amaçlamaktadır. (Garnefski ve ark., 2001). Duygu düzenlemenin dokuz alt boyutundan makale bağlamında olumlu yeniden değerlendirme ve plan yapmaya odaklanma boyutlarının savunmacı kötümserlik ve sosyal sorun çözme kavramları arasındaki ilişkide aracılık etkileri incelenmiştir.

Kişinin duygu düzenleme becerilerinin karşılaştıkları sorunları çözmede önemli bir rolü vardır. Demirci ve Güneri-Yöyen (2020) çalışmasında olumlu yeniden değerlendirme ve plan yapmaya odaklanma alt boyutlarının kişilerin soruna farklı bakış açısı oluşturma yetenekleri ile ilişkili olduğunu bulgulamıştır. Aynı zamanda çalışmada bilişsel esnekliğin sorunun çözümüne odaklanmayı arttırdığı belirtilmiştir. Literatürde savunmacı kötümser kişilerin alternatif çözüm senaryoları geliştirmelerinin bilişsel esneklik belirtisi olduğu yer almaktadır (Peres ve ark., 2002). Savunmacı kötümser kişiler; yaşanan olumsuz olay sonrası olayın onlara kazandıracığı olumlu yönleri değerlendirmektedir (Tekin ve Yüksel, 2020). Bu bulgulardan yola çıkarak olumlu yeniden değerlendirmenin savunmacı kötümserlik ve sosyal sorun çözme arasındaki ilişkiye aracılık ettiği hipotez edilmektedir (Bkz., H2).

Savunmacı kötümserlik ile soruna yönelik karşılaşılabilecek olumsuz sonuçları değerlendirme süreçleri, sorunun çözümünde etkili bir strateji olabilmektedir. Savunmacı kötümser kişiler başarısızlıktan kaçınma isteği ve başarıyı yakalama motivasyonuna sahiptir (Norem ve Contor, 1986). Aynı zamanda savunmacı kötümser kişiler, stres yaratan durumla yeniden karşılaşmamak amacıyla geleceğe yönelik yeni planlar yaparak önlemler almaktadırlar (Tekin ve Yüksel, 2020). Bilişsel duygu düzenleme değişkeninin plan yapmaya odaklanma alt boyutunun, başarıya ulaşmada diğer alt boyutlardan daha işlevsel olduğu öngörüldüğünden dolayı; mevcut çalışmada savunmacı kötümserlik ve sosyal sorun çözme arasındaki ilişkiye aracılık ettiği hipotez edilmektedir (Bkz., H3).

Mevcut çalışmanın amacı; savunmacı kötümserlik ile sosyal sorun çözme kavramı arasındaki ilişkide bilişsel duygu düzenleme ve bilişsel esneklik değişkenlerinin aracı rolünü incelemektir.

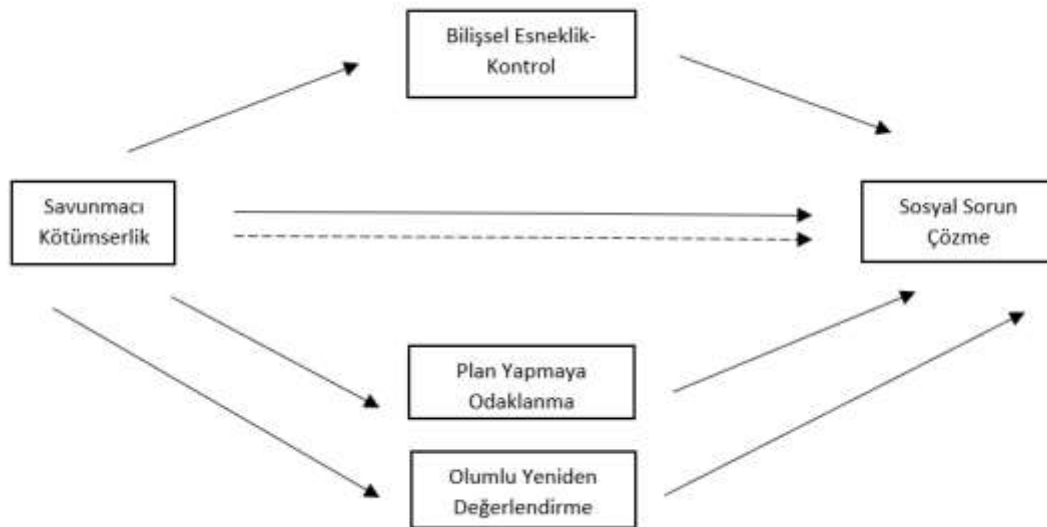
H1: Bilişsel esneklik-kontrol, savunmacı kötümserlik ile sosyal sorun çözme arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir.

H2: Bilişsel duygu düzenleme değişkeninin olumlu yeniden değerlendirme alt boyutu savunmacı kötümserlik ile sosyal sorun çözme arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir.

H3: Bilişsel duygu düzenleme değişkeninin plan yapmaya odaklanma alt boyutu; savunmacı kötümserlik ile sosyal sorun çözme arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir.

Şekil 1

Önerilen Aracılık Modeli



Not. Kesik çizgiler, aracı değişkenler modele dahil edildikten sonra bağımlı ve bağımsız değişkenlerin ilişkisini gösteren yolu göstermektedir.

Yöntem

Örneklem

Mevcut çalışmaya, 309 kişi katılmıştır. Araştırmanın dahil edilme ve hariç tutulma kriterleri doğrultusunda 216 kişi ile analizler yürütülmüştür. Veri toplama amacıyla bulabildiğine (kolayda) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya katılım, gönüllülük esasına bağlı olarak gerçekleşmiştir. Katılımcılar 18-25 yaş aralığındadır ($ORT= 21$, $SS= 1.98$). Katılımcıların %64'ü ($N=138$) kadın, %36'sı ($N=78$) erkektir. Katılımcıların %63'ü lise, %9'u önlisans, %25'i lisans, %3'ü yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların %71'i ilde ve %29'u ilçede yaşamaktadır. Sosyo-ekonomik düzey düşük, orta ve yüksek olarak sınıflandırılmıştır. Katılımcıların sosyo-ekonomik düzeyi sırasıyla; %12, %77, %11 olarak bulunmuştur.

Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu. Katılımcıların yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, eğitim düzeyi, psikolojik tanı ve ilaç kullanma durumunu belirlemek amacıyla demografik bilgi formu uygulanmıştır.

Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri (Tr-SSÇE-G). Kişilerin sosyal çevrede karşılaştıkları sorunlara çözüm bulma becerilerini ölçmek amacıyla, D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (1995) tarafından geliştirilen Sosyal Sorun Çözme Envanteri'nin, 2002 yılında gözden geçirilmiş formu mevcut çalışmada kullanılmıştır (SSÇE-G). Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri'nin; Türkçe'ye uyarlama, güvenilirlik ve geçerlik çalışması Eskin ve Aycan (2009) tarafından gerçekleştirilmiştir. Orijinal ölçek 52 maddeden oluşurken uyarlama çalışması 25 maddeden (Örn., *Bir sorunun olduğunda, çözülebileceğine inanırım.*) oluşmaktadır. Orijinal çalışmada olduğu gibi uyarlama çalışmasında da 5'li Likert Tipi ölçek (1= *Benim için hiç doğru değil*, 5= *Benim için tamamen doğru*) kullanılmıştır. Tr-SSÇE-G; olumlu sorun yönelimi, negatif sorun yönelimi, akılcı sorun çözme tarzı, dürtüsel-özensiz sorun çözme tarzı ve kaçingın sorun çözme tarzı olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Uyarlama çalışmasında; alt ölçeklerin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısının .62 ile .92 arasında değiştiği raporlanmıştır. Ölçekten alınabilecek puan 5 ile 125 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan sosyal sorun çözme becerisinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekte 14 adet ters kodlanmış madde (örn; "*Çözmek gereken önemli bir sorunun olduğunda, kendimi tehdit edilmiş ve korkmuş hissedirim.*") bulunmaktadır. Mevcut

çalışma kapsamında ölçeğin mevcut Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .86 olarak bulunmuştur.

Savunmacı Kötümserlik Ölçeği-Kısa5 (Sk-5). Savunmacı Kötümserlik Ölçeği, olumsuz durumlarla karşılaşıldığında benliği korumak için geliştirilen bir strateji olan savunmacı kötümserlik kavramını ölçmek amacıyla Norem ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 12 madde ve 2 alt boyuttan (negatif beklenti ve derinlemesine düşünme) oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması üniversite örneklemini kullanılarak Çelik ve Örucü (2013) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin 5 maddelik kısa formu yine Norem ve arkadaşları (2015) tarafından geliştirilmiştir. Savunmacı Kötümserlik Ölçeğinin kısa formunun Tekin ve Yüksel (2020) tarafından Türkçeye uyarlama, güvenirlik ve geçerlik çalışması yapılmıştır. Uyarlama çalışması 5 maddeden (Örn., “ Gerçekleşme ihtimali olan tüm sonuçları dikkate alırım.”) oluşmaktadır. Uyarlama çalışmasının Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .89’ dur. Maddelerin değerlendirilmesinde 7’li Likert Tipi Ölçek (1=*Bana hiç uygun değil*, 7=*Bana çok uygun*) kullanılmıştır. Ölçekten alınacak puanlar 5 ile 35 puan arasında değişmektedir. Alınan yüksek puan yüksek savunmacı kötümserlik düzeyine işaret etmektedir. Mevcut çalışmada kapsamında ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .83 olarak bulunmuştur.

Bilişsel Kontrol ve Esneklik Ölçeği (BKEÖ). Kişilerin duygu, düşünceleri üzerinde kontrol sağlama ve günlük hayatlarında karşılaştıkları stresli yaşam olayların alternatif çözümler üretebilme becerisini kapsayan bilişsel esnekliği ölçmek amacıyla Gabrys ve arkadaşları (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Demirtaş (2019) tarafından yapılmıştır. Ölçek, değerlendirme ve başa çıkma esnekliği ve duygular üzerinde bilişsel kontrol olmak üzere 2 alt boyut ve 18 maddeden (örn., *Nasıl bir adım atacağıma karar vermeden önce elimdeki seçenekleri tartarım.*) oluşmaktadır. Katılımcılar her maddeyi 1 ile 7 arasında değişen 7’li Likert Tipi Ölçek (1=*Hiç Katılmıyorum*,7=*Tamamen Katılıyorum*) ile değerlendirmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 126, en düşük puan 18’ dir. Ölçekten alınan yüksek puan bilişsel kontrol ve esneklik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekte 12 adet ters kodlanmış madde (örn; “*Nasıl bir adım atacağıma karar vermeden önce elimdeki seçenekleri tartarım.*”) bulunmaktadır. Uyarlama çalışmasında ölçeğin tümü için Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .91 olarak belirtilmiştir. Mevcut çalışma kapsamında ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .90 olarak bulgulanmıştır.

Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği (BDDÖ). Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği, kişilerin günlük hayatta ve belirli olaylar karşısında kullandıkları bilişsel duygu düzenleme stratejilerini ölçmek için Garnefski ve arkadaşları (2002) tarafından geliştirilmiştir. Onat ve Otrar (2010)

tarafından Türkçeye uyarlanmıştır (bkz. Ek5). Ölçek 36 maddeden ve 9 alt ölçekten oluşmaktadır. Her alt ölçekte 4 madde bulunmaktadır. Alt ölçekler; kendini suçlama alt ölçęği (Örn., ‘‘Bu olayda yaptığım hataları düşünürüm.’’) kabul alt ölçęği (Örn., ‘‘ Durumu kabullenmek zorunda olduğumu düşünürüm.’’), ruminasyon alt ölçęği (Örn., ‘‘Zihnim yaşadığım olay hakkında ne düşündüğüm ve hissettiğimle sürekli meşgul olur’’), olumlu yeniden odaklanma alt ölçęği (Örn., ‘‘Başımdan geçen olay yerine hoş bir şeyler düşünürüm.’’), plan yapmaya odaklanma alt ölçęği (Örn., ‘‘ Bu durumla en iyi nasıl başa çıkabileceğimi düşünürüm.’’), olumlu yeniden değerlendirme alt ölçęği (Örn., ‘‘ Bu durumun olumlu yanlarını ararım.’’), olayın değerini azaltma alt ölçęği (Örn., ‘‘Diğer şeylerle karşılaştırıldığında bunun o kadar da kötü olmadığını düşünürüm.’’) felaketleştirme alt ölçęği (Örn., ‘‘Başıma gelen olayın ne kadar korkunç olduğunu düşünüp dururum.’’), diğerlerini suçlama alt ölçęği (Örn., ‘‘Başımdan geçen olaydan başkalarının sorumlu olduğunu düşünürüm.’’) şeklindedir. Maddelerin değerlendirilmesinde 5’li Likert Tipi Ölçek (1=Hiç, 5= Her zaman) kullanılmıştır. Uyarlama çalışmasının Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .78 olarak saptanmıştır. Puan aralığı 36 ile 180 arasında değişmektedir. Değerlendirmeler alt ölçekten alınan puanlara göre yapılmaktadır. Her alt ölçek 4 alt maddeden oluşmaktadır ve alınabilecek puanlar 4 ile 20 arasında değişmektedir. Alt ölçekten alınan yüksek puan, o alt ölçęğin belirttiği stratejinin daha çok kullanıldığını göstermektedir. Alt ölçeklerin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı, uyarlama çalışmasında .67 ve .81 arasında değişmektedir. Mevcut çalışma kapsamında ölçęğin alt boyutlarının Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır: Kendini suçlama alt boyutunun Cronbach alpha iç tutarlılık değeri .63, kabul alt boyutunun .53, ruminasyon alt boyutunun .72, olumlu yeniden odaklanma alt boyutunun .62, plan yapmaya odaklanma alt boyutunun .77, olumlu yeniden değerlendirme alt boyutunun .75, olayın değerini azaltma alt boyutunun .67, felaketleştirme alt boyutunun .77 ve diğerlerini suçlama alt boyutunun .80 olarak bulunmuştur.

İşlem

Çalışmanın yürütülebilmesi için İzmir Bakırçay Üniversitesi Etik Kuruluna başvuruda bulunulmuştur. 18-25 yaş aralığındaki 309 kişinin çevrimiçi olarak ankete katılması sağlanmıştır. Katılımcılara ilk olarak; Bilgilendirilmiş Olur Formu sunulmuş ve çalışmaya katılım için rızaları alınmıştır. Bilgilendirilmiş Olur Formunda çalışmanın amacı, katılımcı bilgilerinin gizli kalacağı, isteğe bağlı olarak çalışmadan ayrılma hakkının olduğu bilgisi verilmiştir. Formda herhangi bir beklenti etkisi oluşmaması için araştırmanın gerçek amacı

gizlenmiş, bazı değişkenler değiştirilerek sunulmuştur. Çalışma sonrasında katılımcılar bu konuda bilgilendirilmiştir.

Veri Analizi

Analizlerin yürütülmesinde SPSS paket programı, aracılık analizinde ise Hayes Process Macro kullanılmıştır. Regresyon analizi yürütülmüştür.

Bulgular

Savunmacı kötümserlik ile sosyal sorun çözme arasındaki ilişkide; bilişsel duygu düzenlemenin olumlu yeniden değerlendirme, plan yapmaya odaklanma alt boyutları ve bilişsel esneklik-bilişsel kontrolün aracı rolünü test etmek amacıyla Hayes (2021) tarafından geliştirilen SPSS programına uyumlu PROCESS eklentisinden (Model 4) yararlanılmıştır. Bu eklenti kullanılarak %95 güven aralığında (GA) 5000 ön yükleme (bootstrapping) yapılarak aracı etki test edilmiştir. Bu analize göre; aracılık etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olabilmesi için, güven aralığının sıfır içermemesi gerekmektedir (Hayes, 2021). Sonuçlara göre, bilişsel esneklik- bilişsel kontrolün ($B = .03$, $SH = 0.1$, %95 GA [.002, .06]) ve bilişsel duygu düzenlemenin alt boyutu olan plana yapmaya odaklanmanın ($B = .03$, $SH = .01$, %95 GA [.01, .06]); savunmacı kötümserlik ve sosyal sorun çözme arasındaki ilişkide aracı etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır. Bilişsel duygu düzenlemenin diğer bir alt boyutu olan olumlu yeniden değerlendirmenin, savunmacı kötümserlik ve sosyal sorun çözme arasındaki ilişkide anlamlı bir aracılık etkisi bulunamamıştır ($B = .01$, $SH = .01$, %95 GA [-.01, .03]). Savunmacı kötümserlik ve bilişsel esneklik-bilişsel kontrol arasındaki ilişki pozitif yönlü ve anlamlıdır ($B = .12$, %95 GA [.02, .22], $SH = .04$, $p = .02$). Savunmacı kötümserlik ve plan yapmaya odaklanma arasındaki ilişki de pozitif yönlü ve anlamlı olarak bulunmuştur ($B = .19$, %95 GA [.10, .27], $SH = .04$, $p < .001$). Savunmacı kötümserlik ve olumlu yeniden değerlendirme arasındaki ilişki pozitif yönlü ve anlamlıdır ($B = .15$, %95 GA [.06, .24], $SH = .04$, $p < .001$). Sosyal sorun çözme ve bilişsel esneklik-bilişsel kontrol arasındaki ilişki pozitif yönlü ve anlamlıdır ($B = .22$, %95 GA [.15, .29], $SH = .04$, $p < .001$). Sorun çözme ve plan yapmaya odaklanma arasındaki ilişki pozitif yönlü ve anlamlıdır ($B = .18$, %95 GA [.08, .29], $SH = .06$, $p = .001$). Ancak sorun çözme ve olumlu yeniden değerlendirme arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı bulunmuştur ($B = .05$, %95 GA [-.05, .15], $SH = .05$, $p = .34$). İlişkiler incelendiğinde savunmacı kötümserliğin sosyal sorun çözme üzerindeki toplam etkisinin pozitif yönde ve anlamlı olduğu bulunmuştur ($B = .13$, %95 GA [.08, .19], $SH = .03$, $p < .001$). Savunmacı kötümserliğin bilişsel esneklik-bilişsel kontrol, olumlu yeniden değerlendirme ve plan yapmaya

odaklanmadan bağımsız doğrudan etkisinin de pozitif yönlü ve anlamlı olduğu bulunmuştur ($B = .06$, %95 GA [.02, .11], $SH = .02$, $p = .004$). Sonuçlar bilişsel esneklik-bilişsel kontrol ve plan yapmaya odaklanmanın, savunmacı kötümserlik ve sosyal sorun çözme arasındaki ilişkide kısmi aracılık etkisi olduğunu göstermiştir. Çalışmanın bulguları doğrultusunda; Hipotez 1 ve Hipotez 3 desteklenmiştir fakat Hipotez 2 desteklenmemiştir. Tablo 1 değişkenler arası korelasyon sonuçlarını aktarmaktadır.

Tablo 1

Değişkenlerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve Değişkenler Arası Korelasyon

	Ort	SS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Sosyal sorun çözme	3.70	.56	(.86)											
2. Savunmacı kötümserlik	5.21	1.32	.31*	(.83)										
3. Bilişsel esneklik-kontrol	4.52	.97	.63*	.16*	(.90)									
4. Kabul	3.21	.73	-.05	.11	-.02	(.53)								
5. Ruminasyon	3.78	.80	.03	.32*	-.30	.28*	(.72)							
6. Kendini suçlama	2.96	.70	-.11	.22*	-.22*	.41*	.39*	(.63)						
7. Olumlu yeniden odaklanma	3.71	.84	.26*	.02	.40*	-.04	-.10	-.07	(.62)					
8. Plan yapmaya odaklanma	2.86	.80	.62*	.29*	.64*	.12	.14*	.01	.46*	(.77)				
9. Olumlu yeniden değerlendirme	3.67	.86	.56*	.23*	.61*	.16*	.01	-.09	.50*	.78*	(.75)			

10. Olayın değerini azaltma	2.37	.92	.23*	.00	.37*	.14*	-.04	-.06	.54*	.46*	.63*	(.67)		
11. Felaketleştirme	3.10	.85	-.42*	-.02	-.50*	.04	.27*	.21*	-.12	-.34*	-.40*	-.11	(.77)	
12. Diğerlerini suçlama	2.44	.81	-.29*	-.09	-.25*	.06	.13	-.04	-.05	-.21*	-.25*	.03	.59*	(.80)

Not. N=216, **p < .01, *p < .05, Cronbach Alpha iç tutarlılık değerleri parantez içinde sunulmaktadır.

Tartışma

Mevcut çalışma; savunmacı kötümserlik, sosyal sorun çözme, bilişsel esneklik ve bilişsel duygu düzenleme değişkenlerinin bir arada incelendiği ilk çalışmadır. Aynı zamanda literatürde savunmacı kötümserlik ve sosyal sorun çözme arasındaki ilişkiyi açıklayan hiçbir çalışma bulunmamaktadır.

Yapılan mevcut çalışma analizlerine göre; H1 desteklenmiştir. Bilişsel esnekliğin; savunmacı kötümserlik ve sosyal sorun çözme arasındaki ilişkiye aracılık ettiği bulgulanmıştır. Analizler, savunmacı kötümser kişilerin bilişsel esnekliğe sahip olduklarından dolayı sosyal sorun çözme becerilerinin daha fazla olduğunu göstermektedir. Bilişsel esnekliğin savunmacı kötümserlik ve sosyal sorun çözme arasındaki aracı rolü literatürde daha önce çalışılmamıştır. Literatürde; savunmacı kötümserlerin problem çözümlerine farklı bakış açısıyla yaklaşmaları ve çözümler için alternatif senaryolar oluşturmaları bilişsel esnekliğin belirtisi olarak ele alınmaktadır (Peres ve ark., 2002). Mevcut çalışmada da savunmacı kötümserlik arttıkça bilişsel esnekliğin arttığı bulgulanmıştır. Aynı zamanda literatürde; bilişsel esneklik ve sorun çözme arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulgusu yer almaktadır (Çelikkaleli, 2014). Mevcut çalışmada da bilişsel esneklik arttıkça sosyal sorun çözme becerisinin arttığı bulunmuştur.

Çalışmanın bir diğer hipotezi olan H3, yapılan analizler ile desteklenmiştir. Bilişsel duygu düzenlemenin alt boyutu olan plan yapmaya odaklanma; savunmacı kötümserlik ile sosyal sorun çözme arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir. Çalışma sonuçları, savunmacı kötümser kişilerin sosyal ortamda bir sorunla karşılaştıklarında sorunu çözmek için plan

yapmaya odaklanma stratejisini kullandığını göstermektedir. Bu ilişki literatürde daha önce çalışılmamıştır. Mevcut çalışmanın bu bakımdan literatüre katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Çalışma analizlerine göre; savunmacı kötümserlik arttıkça, plan yapmaya odaklanma stratejisini kullanma artmaktadır. Literatürde savunmacı kötümserliğin bilişsel duygu düzenleme ve alt boyutları ile ilişkisi daha önce çalışılmamıştır. Mevcut çalışma; yaşanan olumsuz olay sonrası gelecek için önlemler almak arttıkça sosyal sorun çözmenin arttığını bulgulanmıştır. Türkçe literatürde bilişsel duygu düzenleme ile sorun çözme kavramı arasındaki ilişkide alt boyutlar düzeyinde yapılan bir analize rastlanmamıştır. Ancak duygu düzenleme ve sorun çözme arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu bulgusu yer almaktadır (Örn., Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017; İzard, Fine ve ark., 2001). Bu bulgular mevcut çalışma bulgularını desteklemektedir.

Çalışma bulgularına göre; savunmacı kötümserlik arttıkça olumlu yeniden değerlendirme stratejisini kullanma artmaktadır. Ancak olumlu yeniden değerlendirme ile sosyal sorun çözme arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu yüzden Hipotez 2 desteklenmemiştir. Olumlu yeniden değerlendirmenin, savunmacı kötümserlik ve sosyal sorun çözme arasındaki ilişkide aracılık etkisi bulunamamıştır. Literatürde savunmacı kötümser kişilerin başarı motivasyonu ile hareket ettiği bilgisi yer almaktadır (Norem ve Cantor, 1986). Ayrıca savunmacı kötümserler olumlu geçmiş deneyimlerine rağmen olağandışı düşük beklentiler içerisindedirler (Norem ve Cantor, 1986). Sorunun olası olumsuz sonuçlarına daha fazla odaklanmakta bu şekilde kaygılarını ve sorunu kontrol altına alarak başarılı çözüme ulaşmaktadırlar (Norem, 2001). Bu bulgular çerçevesinde, savunmacı kötümserlerin başarıya ulaşmak için olumsuz düşünceleri kullanmaları; olumlu yeniden değerlendirmenin savunmacı kötümserlik ve sosyal sorun çözme arasındaki ilişkide aracı rolü sahip olmamasını açıklamaktadır. Goodhart (1986) çalışmasında negatif düşüncelerin, pozitif düşüncelere göre daha harekete geçirici olduğu bulgulanmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, negatif düşüncelere sahip olanlar, pozitif düşüncelere sahip olanlardan daha yüksek performans sergilemektedir. Ayrıca başka bir çalışmada sosyal sorunların kaygı, stres gibi olumsuz duyguları arttırdığı bulgulanmıştır (Garnefski ve ark., 2001). Literatürdeki bulgular incelendiğinde; sosyal sorun çözme ile olumlu yeniden değerlendirme arasında anlamlı bir ilişkinin olmaması anlaşılabilir.

Mevcut çalışmada savunmacı kötümserlik arttıkça sosyal sorun çözme becerisi artmaktadır. Aracı değişkenler kontrol edildiğinde de aynı bulguya ulaşılmıştır. Sonuçlar;

bilişsel esneklik-bilişsel kontrol ve plan yapmaya odaklanmanın, savunmacı kötümserlik ve sosyal sorun çözme arasındaki ilişkide kısmi aracılık etkisi olduğunu göstermiştir.

Çalışmanın bazı sınırlılıklarına değinirsek; az sayıda katılımcıya ulaşılmış ve sadece 18-25 yaş aralığındaki, psikolojik rahatsızlığa sahip olmayan-psikolojik ilaç kullanmayan kişilerle analiz yürütülmüştür. Bu durum çalışmanın genellenebilirliği açısından bir sorundur. Aynı çalışmanın daha geniş yaş aralığı ve büyük bir örnekleme çalışılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Batıgün, A. D. ve Kayış, A. A. (2014). Üniversite öğrencilerinde stres faktörleri: Kişilerarası ilişki tarzları ve problem çözme becerileri açısından bir değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-2), 69-80.
- Bozkurt Yükçü, Ş. ve Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 442-466.
<https://doi.org/10.21764/maeuefd.336085>
- Cantor, N. ve Norem, J. K. (1989). Defensive pessimism and stress and coping. *Social Cognition*, 7, 92-112.
- Colvin, C. R., Block, J. ve Funder, D. C. (1995). Overly positive self-evaluations and personality: Negative implications for mental health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(6), 1152–1162. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.6.1152>
- Çam, S., Tümkaya, S. ve Yerlikaya, E. E. (2011). Kişilerarası problem çözme envanterinin yetişkin örnekleminde geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8, 1704-1724.
- Çelik-Örücü, M. (2013). Psychometric evaluation of the Turkish version of the defensive pessimism scale. *Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 115-130.
<https://doi.org/10.14689/ejer.2013.53.7>
- Dağ, İ. ve Gülüm, V. (2013). Yetişkin bağlanma örüntüleri ile psikopatoloji belirtileri arasındaki ilişkide bilişsel özelliklerin aracı rolü: bilişsel esneklik. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(4), 240-247.
- Dehghanifar, F., Khosropour F. ve Mohammad Tehrani, H. (2020). Structural modeling of object relations mediated by cognitive emotion regulation to predict the love trauma syndrome in female students. *Preventive Care in Nursing and Midwifery Journal*, 10(2),1-8.

- Demirci, O. O. ve Güneri Yöyen, E. (2020). Bilişsel esnekliğin bilişsel duygu düzenleme üzerindeki etkisi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(39), 651-684. <https://doi.org/10.21550/sosbilder.624377>
- Demirtaş, A. S. (2019). Stresli durumlarda bilişsel kontrol ve bilişsel esneklik: bir ölçek uyarlama çalışması. *Psikoloji Çalışmaları*, 39(2), 345-368. <https://doi.org/10.26650/SP2019-0028>
- Duyan, V. ve Gelbal, S. (2008). Sosyal sorun çözme envanterinin Türkçeye uyarlama çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 19, 7-28.
- D'Zurilla, T. J. ve Nezu, A. M. (1990). Development and preliminary evaluation of the Social Problem Solving Inventory. *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2(2), 156–163. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.2.2.156>
- D'Zurilla, T. J. ve Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78(1), 107–126. <https://doi.org/10.1037/h0031360>
- D'Zurilla, T. J., Chang, E. ve Sana, I. J. (2003). Self-esteem and social problem solving as predictors of aggression in college students. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22(4), 424-440. <https://doi.org/10.1521/jscp.22.4.424.22897>
- Eskin, M. ve Aycan, Z. (2009). Gözden geçirilmiş sosyal sorun çözme envanteri'nin türkçe'ye (tr-ssçe-g) uyarlanması güvenilirlik ve geçerlik analizi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 12(23), 1-10.
- Gabrys, R. L., Tabri, N., Anisman, H. ve Matheson, K. (2018). Cognitive control and flexibility in the context of stress and depressive symptoms: The cognitive control and flexibility questionnaire. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-19. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02219>
- Garnefski, N., Kraaij, V. ve Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30(8), 1311–1327. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00113-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6)
- Garnefski, N., Kraaij, V. ve Spinhoven, Ph. (2002). Manual for the use of cognitive emotion regulation questionnaire. DATEC.
- Goodhart, D. E. (1986). The effects of positive and negative thinking on performance in an achievement situation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(1), 117–124. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.1.117>
- Güçlü, N. (2001). Stres yönetimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 91-109.

- Güneş, F. ve Traş, Z. (2013). Üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme düzeylerinin sosyal yetkinlik açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(7), 1099- 1108. <https://doi.org/10.9761/JASSS1798>
- Igartua, J. J. ve Hayes, A. F. (2021). Mediation, moderation, and conditional process analysis: Concepts, computations, and some common confusions. *Spanish Journal of Psychology*, 24(6), 1–23. <https://doi.org/10.1017/SJP.2021.46>
- Ízard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. ve Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *University of Delaware and Case Western Reserve University*, 1(12), 18-23.
- Kelly, M.P. ve Reed, P. (2020). Age effects on the development of stimulus over-selectivity are mediated by cognitive flexibility and selection attention. *International Journal Of Behavioral Developmant*, 45, 89-96. <https://doi.org/10.1177/0165025420949702>
- Maneshi-Azghandi A., Pashang, S. ve Khodaverdian, S. (2021). A structural model for the prediction of perceived social support based on mindfulness and perceived stress mediated by cognitive emotion regulation in patients with ulcerative colitis. *International Journal of Body, Mind and Culture*, 8(3),1-12. <https://doi.org/10.22122/ijbmc.v8i3.285>
- Martin, M. M. ve Anderson C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/08934219809367680>
- Martin, M. M. ve Anderson, C. M. (2001). The relationship between cognitive flexibility and affinity-seeking strategies. *Advances in Psychology Research*, 4, 69-76.
- Martin, M. M. ve Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76(2), 623–626. <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.623>
- Morgan, C. T. (1999). *Psikolojiye Giriş* (13. Baskı). (H. Arıcı ve Ark., Çev.). Meteksan Yayınları.
- Norem, J. K. (2001). Defensive pessimism, optimism, and pessimism. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism & pessimism: Implications for theory, research, and practice* (pp. 77–100). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10385-004>
- Norem, J. K. ve Cantor, N. (1986). Defensive pessimism: harnessing anxiety as motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1208-1217.
- Norem, J. K., Butler, S. ve Prayson, B. (2015). Development of a new defensive pessimism questionnaire-short form. *Association for Research in Personality*, St. Louis, MO.

- Norem, J. K. (2008). Defensive pessimism, anxiety, and the complexity of evaluating self-regulation *Social and Personality Psychology Compass*, 2(1),121–134.
<https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00053.x>
- Onat, O. ve Otrar, M. (2010). Bilişsel duygu düzenleme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31, 123–143.
- Öğülmüş, S. (2001). *Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi*, Nobel Yayınları.
- Özbay, Y., Palancı, M., Kandemir, M. ve Çakır, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının duygusal düzenleme, mizah, sosyal öz-yeterlik ve başa çıkma davranışları ile yordanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 325-345.
- Peres, C., Cury, F., Famore J. P. ve Sarazzin, P. (2002). When anxiety is not always a handicap in physical education and sport: Some implactions of the defensive pessimism stragety. *European Journal of Sport Science*, 2(1), 1-9.
- Tekin, Y. ve Yüksel, M. (2020). Savunmacı kötümserlik ölçeği-kısa5 (SK-5) türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 51, 243-259. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.553399>
- Terada, M. ve Ura, M. (2015). Positive thinking impairs subsequent selfregulation: Focusing on defensive pessimists and optimists. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 5(2), 28-38. <https://doi.org/jedp.v5n2p28>
- Thompson, A. R. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(23), 25-52.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x>

Türk Eğitim Sisteminde Denetimin Dünü, Bugünü ve Geleceği

Yusuf BADAVAN

Hacettepe Üniversitesi

badavan@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın temel amacı Türk Eğitim Sisteminde eğitim denetimi alanındaki yasal ve uygulama boyutlarında gerçekleşmiş ve gerçekleşmekte olan gelişmelerin neler olduğunun saptanması ve yaklaşım ve uygulamaların hangi yöne evrilebileceğinin tartışılmasıdır. Bu amaç çerçevesinde eğitimde denetimin gerekliliğine, nedenlerine ve kapsamına değinilmiş, literatürde alanın mevcut durumuna ve geleceğine ilişkin belirtilen görüş ve öneriler tartışılmıştır.

Çalışma nitel araştırma kapsamında değerlendirilebilecek belge incelemesi deseniyle tasarlanmıştır. Taranan belgeler ağırlıklı olarak konu ile ilgili kuramsal yayınlar, bilimsel araştırmalar ve raporlardır.

Araştırma bulguları son çeyrek yüzyıllık dönemde eğitim sisteminin denetim alt sistemi ile ilgili yasal düzenlemelerin sık aralıklarla yapıldığına işaret etmektedir. Yasal düzenlemeler, raporlar ve bazı resmi belgelerde denetimde rehberlik konusuna sıkça vurgu yapılırken, bu durumun uygulamaya yansıtılmasında sorunlar yaşandığı anlaşılmaktadır. Denetim uygulamalarının rehberlik odaklı olmaktan çok, kontrol odaklı ve eksik yakalamaya çalışılan bir anlayışla yürütüldüğü rapor edilmektedir. Eğitim denetçilerin yetiştirilmeleri konusunda sorunlar yaşandığı, bu konuda istikrarlı bir sistemin kurulamadığı yönünde görüşler yaygındır. Özellikle son dönemlerde denetçilerin görev tanımlarında ve rollerinde de sürekli bir değişimin yaşandığı, bu durumun da onları ayrıca huzursuz ettiği belirtilmektedir. Benzer biçimde, denetçi başına düşen öğretmen, öğrenci ve okul sayılarının da hızla artmakta olduğu rapor edilmektedir.

Mevcut yasal düzenlemeler ve uygulamalar tartışılmış, yorumlanmış ve ileriye yönelik önerilerde bulunulmuştur. Denetçilerin görev tanımlarının temel alınarak, kademeli olarak, eğitim denetçisi sayısının 2030 yılına kadar her 150 öğretmene 1 denetçi olacak şekilde planlanması önerilmiştir. Denetçilerin görev alanının kontrol, rehberlik ve iş başında yetiştirme boyutlarını temele alan bir anlayışla sadeleştirilmesi, soruşturma görevi ve diğer kamu kuruluşlarının bünyesindeki kurs ve etkinliklerin denetiminin eğitim denetçilerinin görev kapsamından çıkarılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim denetimi, Denetçi, Rehberlik, Teftiş, Müfettiş

Abstract

The main purpose of this study is to determine the developments in the legal and practical aspects of educational supervision field in Turkish Education System and to discuss in which direction the approaches and practices can evolve. The necessity and scope of educational supervision were mentioned and the opinions and suggestions stated in the literature regarding the current situation and future of the field were discussed.

The study was designed in a literature review pattern that can be evaluated within the scope of qualitative research. Theoretical publications and scientific researches were utilized as the main point of reference.

Research findings indicate that legal regulations regarding the supervision subsystem have been made frequently in recent years. While the subject of guidance in education supervision is frequently emphasized in legal regulations, it is understood that there are problems in reflecting this situation in practice. It is reported that supervision practices are carried out with a control-oriented and catching up of faults rather than guidance-oriented. There are widespread opinions that there are problems in the training of education supervisors and that a stable system cannot be established in this regard. There has been a constant change in the job descriptions and roles of supervisors and this makes supervisors uneasy. It is reported that the number of teachers, students and schools per supervisor is increasing rapidly.

The current legal regulations and practices are discussed, interpreted and suggestions for the future are made. Based on the job descriptions of the inspectors, it has been proposed to gradually plan the number of education supervisors as 1 supervisor for every 150 teachers until 2030. It has been proposed to simplify the task of supervisors and to exclude the duty of supervision of activities within other public institutions from the scope of duty of education supervisors.

Keywords: Education supervision, Supervisor, Guidance, Inspection, Inspector

Giriş

Bu çalışmada Türk Eğitim Sisteminde denetimin dünü ve bugünü ortaya konulmaya çalışılmış, ulaşılan bulgular ve bunlara dayalı sonuçlar irdelenmiş ve değerlendirilmiştir. Bu yapılırken eğitim sistemlerinin daha başarılı olduğu değerlendirilen ülkelerin denetim yaklaşım ve uygulamalarına da bakılarak karşılaştırmalar yapılmıştır. Elde edilen veriler ışığında eğitim denetiminin Türkiye'deki geleceğinin hangi yaklaşım ve uygulamalara evrilebileceği gerek olasılıklar, gerekse beklentiler çerçevesinde tartışılmış, önerilerde bulunulmuştur. Eğitim denetimi alanındaki değişim ve dönüşümler tarihsel bir perspektifle ele alınmaya çalışılırken, özellikle son yıllardaki gelişmeler üzerinde durulmuştur.

Eğitim denetimi alanında yapılmış bilimsel çalışmalarda Türk Eğitim Sisteminde eğitim denetimi alanında gerek kuramsal yaklaşım gerekse uygulamalara ilişkin çok sayıda sorunun varlığına işaret edilmektedir. Özellikle 2010 yılından itibaren çok sık yasal düzenleme yapıldığı, bir düzenleme ile getirilen uygulamaların sonuçları alınmadan yeni düzenlemelere gidildiği görülmektedir. Bu sorunlar denetim kavramının içeriğinin nasıl doldurulması gerektiğinden, eğitim örgütlerinde bir denetim sürecine gereksinim olup olmadığına, gerek varsa nedenlerinin neler olabileceğine ve bu süreçte yararlanılabilecek iyi uygulama örneklerinin neler olabileceğine kadar uzanmaktadır.

Alanyazın taraması, konu ile ilgili olarak yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular ve sonuçların şu noktaları öne çıkardığına işaret etmektedir; örgütlerin önceden belirlenmiş amaçlarına ne ölçüde ulaşabildikleri, eldeki insan ve madde kaynaklarını ne ölçüde etkili ve verimli kullanabildikleri ve var olan durumun hangi yol ve yöntemlerle daha üst düzeylere taşınabileceği gibi sorulara yanıt alınabilmesi tüm süreçlerin denetimini gerekli kılmaktadır. Eğitimde denetim algısı günümüzde birçok ülkede 'yakından ve katı kontrol' odaklı olmaktan çıkmış, rehberlik etmeyi, yol göstermeyi, kılavuzluk etmeyi, önyak olmayı, yardım etmeyi vurgulayan bir içeriğe bürünmüştür.

Bu araştırmanın genel amacı; Türk Eğitim Sisteminde eğitim denetimi alanındaki yasal ve uygulama boyutlarında geçmişte ve günümüzde gerçekleşmiş ve gerçekleşmekte olan gelişmelerin neler olduğunun belirlenmesi ve yaklaşım ve uygulamaların hangi yöne evrilebileceğinin tartışılmasıdır. Bu amaç çerçevesinde içeriği yöntem bölümünde belirtilen sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır..

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma kapsamında değerlendirilebilecek belge incelemesi (review) deseninde tasarlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri adlı çalışmalarında doküman (belge) incelemesinin, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar ve hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabilmesi araştırma problemi ile yakından ilgilidir (2021, s. 189-190). Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir (Kıral, 2020). Bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen taramalar, belirlenen dönemler itibarıyla eğitim denetimi alanının belli başlı yasal düzenlemelerini, kuramsal yaklaşımlar ve uygulama örneklerini içeren yazılı ve görsel kaynakların taranmasını ve web üzerinden ulaşılan kitap, makale, tez, süreli dergiler, elektronik belgeler, gazete haberleri, vb. kaynakları içermektedir.

Çalışmada, konu ile ilgili dokümanlar tarihsel bir perspektifle taranmış, incelenmiş, birbirleriyle karşılaştırılarak çapraz ilişkilendirme ve çözümlenmelere gidilmiştir. İkinci araştırma sorusuna yanıt aranırken eğitim denetimi alanının yasal ve uygulama boyutları belli dönemler halinde incelenmiştir. Üçüncü sorunun yanıtı için de Türkiye’de eğitim denetiminin geleceğine ilişkin olarak alanyazında belirtilen görüş, beklenti ve öneriler belli bir sistematik çerçevesinde taranmış ve rapor edilmiştir. Dönemlere ilişkin olarak; eğitim denetimi alanındaki başlıca yasal düzenlemelere değinilmiş, özellikle yasa ve yönetmelik düzeyindeki düzenlemelerde yer alan denetim birimleri ve denetçilerin görev, yetki ve sorumlulukları ile zaman içinde bunlarla ilgili gerçekleşen değişimler incelenmiştir. İzleyen bölümde, eğitim denetimi alanındaki nicel ve nitel bazı durumlara ve değişimlere değinilmiştir. Nicel durumlar konusunda ağırlıklı olarak dönemler bazında öğretmen ve denetçi sayıları ile denetçi başına öğretmen sayıları verilmiş ve izlenen seyir değerlendirilmiştir. Nitel duruma ilişkin olarak da denetçi yetiştiren programların ve yürütülen hizmet içi eğitim programlarının içerikleri, denetçi seçimi ve atanmasıyla ilgili koşullara değinilmiştir.

Bu yöntemle çalışmanın yanıt aradığı sorular şunlardır:

Araştırma Soruları

- 1- Eğitim alanında denetim gerekli midir, gerekliyse nedenleri ve içeriği nasıl olmalıdır?
- 2- Türkiye’de eğitim denetimi yasal ve uygulama boyutlarında hangi özelliklere sahiptir?
- 3- Türkiye’de eğitim denetiminin geleceğine ilişkin olarak alanyazında belirtilen görüşler ve öneriler nelerdir? biçiminde ifade edilebilir.

Bulgular

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmada yanıtı aranan ilk soru ‘Eğitim alanında denetim gerekli midir, gerekliyse nedenleri ve içeriği nasıl olmalıdır? Biçiminde ifade edilmişti. Bu soruya ilişkin olarak elde edilen bulgulara değinmeden önce eğitim denetimi kavramının içeriğine değinmenin yararlı olacağı değerlendirilmektedir.

Eğitim Denetimi Kavramının İçeriği

Günümüzde örgütlerin amaçlarına ne ölçüde ulaşabildikleri, eldeki insan ve madde kaynaklarını ne ölçüde etkili ve verimli kullanabildikleri ve var olan durumun hangi yol ve yöntemlerle daha üst düzeylere taşınabileceği gibi sorular daha sık gündeme gelir olmuştur. Bu sorulara yanıt bulmanın sağlıklı ve akılcı yollarından birisi de yönetsel süreçlerden birisi olan denetim sürecinin işe koşulmasıdır. Genel olarak ifade etmek gerekirse, örgütlerde denetim süreci, örgüt çalışanlarının görevlerini yapma biçimlerini gözleme, aksaklık ve eksiklikleri ortaya koyma, örgütün girdilerine ve süreçlerine dönüt sağlama yoluyla bunları düzeltme, eksikliklerini giderme, örgütsel amaçlara ne ölçüde ulaşıp, ulaşılmadığını saptama ve örgütsel eylemlerin önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda ve saptanan ilke ve kurallara uygun olarak gerçekleştirilip, gerçekleştirilmediklerini ortaya çıkarma sürecidir.

Eğitim denetimi de, eğitim örgütlerinin işleyişlerinin önceden belirlenmiş amaç, ilke ve kurallara ne ölçüde uygun olup olmadığının ortaya konulması ve rehberlik edilerek öğretme ve öğrenme sürecinin tüm boyutlarıyla geliştirilerek sonuncul amaç olan öğrencilerin kazanımlarını nicel ve nitel yönlerden artırmaktır.

Denetim sözcüğü farklı bağlamlarda farklı içeriklerle algılanan bir sözcüktür. Örneğin polis denetimi ya da zabıta denetimi dediğimizde aklımıza gelen denetimin anlamı ve kapsamı, ‘eğitim denetimi’ dediğimizde algıladığımızdan farklı olmaktadır. Bu fark temelde eğitimin bireyde davranış oluşturma ve değiştirme süreci, bir başka ifadeyle, bireye bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırma çabası olmasından kaynaklanıyor. Kısacası, hammaddesinin doğrudan insanın bizatihi kendisi olmasından kaynaklanıyor.

Eğitim denetiminin temel amacını ‘eğitim örgütlerinin işleyişlerinin önceden belirlenmiş amaç, ilke ve kurallara ne ölçüde uyulup, uyulmadığının saptanması yanında, öğretme ve öğrenme sürecinin tüm yönleriyle geliştirilmesine zemin hazırlayarak daha etkili ve verimli bir ortam yaratılmasına katkıda bulunma çabası’ olarak kabul etmekte yarar görülmektedir.

Günümüzde eğitim sistemleri daha gelişkin ülkelerde eğitim denetimi algısı kontrol odaklı olmaktan rehberlik odaklı olmaya doğru evrilirken, Türkiye’de kavramın içeriği ile ilgili zihinlerdeki muğlaklığın sürdüğü, bunun bazı yasal belgelere de yansıdığı gözlenmektedir. Özü itibarıyla eğitim denetimi kavramının iki temel bileşeni kontrol etme ve rehberlik etmedir. Bu bakımdan, eğitim denetimi kavramının içeriğinin ‘kontrol artı işbaşında gerçekleştirilmiş bir rehberlik süreci’ olarak değerlendirilmesi sürecin etkili ve verimli işlenmesini beraberinde getirebilir. Kontrol ve rehberlik etkinliklerinin eşgüdümlü ve birbirlerini tamamlayıcı olarak yer alması daha yararlı olabilir. Ancak uygulamada, çoğu kez, eğitim denetimi kavramını sadece kontrol etme anlamında kullandığımızı şahit oluyor. Örneğin, denetçiler eğitim öğretim yılı başında okullara gerçekleştirdikleri ziyaretleri ‘rehberlik’ amacıyla, dönem sonuna doğru gerçekleştirdiklerini de ‘denetim’ amacıyla yaptıklarını ifade ediyorlar. Hatta bazı yazılı metinlerde de benzer ifadeler rastlanıyor. Bu tür ifadeler denetim kavramının zihinlerde kontrol etme ile eş anlamlı algılandığını gösteriyor. Bu durum öğretmenlerimizin, okul yöneticilerimizin, öğrencilerimizin, velilerimizin, daha da vahimi denetçilerimizin bizatihi kendilerinin zihinlerinde ‘denetim eşittir kontrol’ anlayışının yerleştiğine işaret ediyor. Çok sayıda araştırma bulgusu bu algılamının yansımalarının denetim uygulamalarında kendisini gösterdiğine işaret ediyor.

Örgütlerde Denetimi Gerekli Kılan Nedenler

- Örgütün amaçlarına ne derecede ulaştığını belirleme ve dönüt sağlama isteği,
- İnsan ve madde kaynaklarının etkili ve verimli kullanılıp, kullanılmadığını görme isteği,
- Çalışanların yardıma, desteğe, rehberliğe ve iş başında yetiştirilmeye gereksinim duyup duymadıklarını, duyuyorlarsa hangi konularda duyduklarını saptama isteği,
- Örgüt geliştirme ve hizmet-içi eğitim plan ve programlarına veri toplama isteği,
- Çalışanların özdenetim becerilerinin istenilen düzeyde olmaması,
- Nimetlerle külfetlerin paylaşılmasında adalet sağlama isteği,

Eğitim Örgütlerinde Denetimi Gerekli Kılan Nedenler (Yukarıdakilere ek olarak)

- Milli eğitimin genel ve özel amaçlarıyla, temel ilkelerine uyulup uyulmadığının belirlenmesi isteği,
- Öğrenci kazanımları ve eğitim-öğretim sürecindeki iş ve işlemlerde bir standart sağlama isteği,
- Eğitimde fırsat ve olanak eşitliği sağlama isteği,

- Eğitim ve öğretimle ilgili iyi örneklerin paylaşılarak, yaygınlaştırılmasını sağlama isteği.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmada yanıtı aranan ikinci soru ‘Türkiye’de eğitim denetimi yasal ve uygulama boyutlarında hangi özelliklere sahiptir’ biçiminde ifade edilmişti. Bu soruya ilişkin olarak elde edilen bulgular şunlardır:

Takip eden paragraflarda, yaklaşık olarak, son çeyrek yüzyılda bu boyutta yer almış bazı yasal düzenlemelere değinilmiştir.

2000 yılında 2508 sayılı ile Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi yayınlanmıştır. Yönergenin 2. Maddesiyle 1999’da çıkarılan MEB İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde belirtilen kurumların teftişi ile teftiş gruplarının çalışma usul ve esaslarını kapsadığı ifade edilmektedir. Yönerge ile teftiş gruplarının görev alanları sıralanmaktadır. Yönergede ayrıca, liste halinde verilen bazı kurumların rehberlik ve teftişinden de bu grupların sorumlu olduğu belirtilmektedir. Bu görev alanlarından bazıları şöyledir; Resmi ve özel ilköğretim okullarının, ilköğretim düzeyindeki yetiştirici ve tamamlayıcı sınıfları ve kursları, okul öncesi eğitim kurumları, halk eğitim merkezleri, çıraklık eğitim merkezleri, öğretmen evleri, milli eğitim yayın evleri, Kur’an kursları, sürücü kursları, kamu, vakıf ve özel kurumlara ait yurt, pansiyon vb. kurumları.

Resmi Gazetenin 14. 09. 2011 tarihli nüshasında yayınlanan 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile denetim alt sisteminin ulusal düzey boyutunda yer alan Teftiş Kurulu Başkanlığı kaldırılarak yerine Rehberlik ve Denetim Başkanlığı oluşturulmuştur. Bakanlık Müfettişi unvanı da kaldırılarak eskiden bu görevde bulunanlar ‘Milli Eğitim Denetçisi’ unvanını aldı. Benzer biçimde aynı Kararname ile iller düzeyde örgütlenmiş olan ‘İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları’ da ‘İl Eğitim Denetmenleri Başkanlığı’ haline dönüştü. Önceden unvanları “İlköğretim Müfettişi” olan denetçilerin unvanı da ‘İl Eğitim Denetmeni’ oldu.

Resmi Gazetenin 14. 03. 2014 tarihli ve 28941 sayılı nüshasında yayınlanan 6528 numaralı Millî Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun’da, Bakanlık denetçileri ile il eğitim denetmenleri ‘*maarif müfettişliği*’ unvanında birleştirildiler. Görev ve yetkileri daha da genişletildi. Milli Eğitim Bakanlığının merkez, taşra ve yurtdışı teşkilatının tamamı maarif müfettişlerinin görev alanına dâhil edildi. Böylece uzun yıllardır tartışılan farklı iki yapı bünyesinde görev yapan farklı yetki, sorumluluk ve özlük haklarına sahip denetçi gruplarını ayırımı giderilmiş oldu. Daha sonraki yıllarda özellikle özlük haklarıyla ilgili farklılıklar sürdü.

Resmi Gazetenin 24.05.2014 tarihli ve 29009 sayılı baskısında yayınlanan ‘Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği’ ile de yukarıdaki bölümlerde görev, yetki ve sorumlulukları ile seçilme ve atanma usul ve esasları belirtilen eğitim denetçilerinin hem unvanları değişti, hem görev yetki ve sorumluluklarında bazı değişiklikler oldu.

Aslında bu yönetmeliğin getirdiği en önemli değişiklik uzun yıllardan beri eğitim denetçileri arasındaki farklı iki unvanın kaldırılarak yerine tüm denetçileri kapsayan ‘Maarif Müfettişi’ unvanının getirilmiş olmasıdır.

Araştırmanın yapıldığı 2022 Mayıs ayı itibarıyla on altı ay içerisinde çıkarılmış iki yasal düzenleme söz konusudur. Bunlardan ilki 3 Aralık 2021 tarihinde yayımlanan 87 numaralı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi’, ikincisi de Resmi Gazetenin 1 Mart 2022 tarih ve 31765 sayısında yayımlanan ‘Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği’dir.

3 Aralık 2021 tarihli 87 numaralı Kararname ile; 1 sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinin 320’nci maddesinde yer alan; Bakanlıkta görevli kadro unvanlarının; ‘Bakanlık Maarif Müfettişleri’ ibaresi ‘Müfettişler’, ‘Bakanlık Maarif Başmüfettişi’ unvanlı kadroların ‘Başmüfettiş’, Bakanlık Maarif Müfettişi’ unvanlı kadroların ‘Müfettiş’, ‘Bakanlık Maarif Müfettiş Yardımcısı’ unvanlı kadroların ‘Müfettiş Yardımcısı’ olarak, Taşra teşkilatında (illerde) görevli kadroların da; ‘Maarif Müfettişi’ unvanlı kadroların ‘Eğitim Müfettişi’, ‘Maarif Müfettiş Yardımcısı’ unvanlı kadroların da ‘Eğitim Müfettiş Yardımcısı’ olarak değiştirildiği hüküm altına alınmıştır. Bu kararname aslında eğitim denetimi alanında özellikle son 10 yıl içerisinde gerçekleştirilen yasal düzlemdeki değişikliklerin durumunu özetler niteliktedir: Bir düzenleme ile getirilen yeni anlayış ve uygulamaların sonucu alınmadan yeni bir düzenlemeye gidilmektedir.

Son dönem düzenlemelerinden ikincisi olan 1 Mart 2022 tarih ve 31765 sayısında yayımlanan ‘Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği’nde yer alan belli bazı maddeler çerçevesinde son yıllarda karşılaşılan bazı anlayış ve uygulamalara değinilecektir.

Bu yönetmeliğe göre; denetim hizmetleri, Bakanlığın taşra teşkilatına bağlı her derece ve türden resmi ve özel örgün ve yaygın eğitim kurumları ile özel öğrenci barınma hizmetleri kurumlarını kapsar. Denetim hizmetlerinin çeşitleri olarak; Süreç denetimi, Sonuç denetimi, Performans denetimi, Sistem denetimi, Mali denetim, Uygunluk denetimi, tematik denetim, Personel denetimi, Yerindelik denetimi, Ders denetimi, Öz değerlendirme konuları belirtilmektedir.

Yönetmelikte son yıllarda çok tartışılan ders denetimleri konusuna da değinilmekte ve bu konuda ‘ders denetimi kurum denetimi sırasında veya ayrı olarak yapılır. Aday ve sözleşmeli

öğretmenlerin ders denetimleri rehberlik ağırlıklı olarak her yıl yapılır' hükmüne yer verilmektedir. Yönetmelikte, 'Kurumlarca talep edilen öğretmenler ile rehberlik ve denetim sürecinde mesleki yetersizliği tespit edilen öğretmenlerin ders denetimleri yapılan planlama doğrultusunda gerçekleştirilir' hükmüde yer almaktadır.

Eğitim Denetimi Alanında Nicel ve Nitel Durum

Nicel Durum. Bu bölümde 1995 yılından itibaren belli dönemler bazında öğretmen ve denetçi sayıları ile denetçi başına düşen öğretmen sayıları ve izledikleri seyir değerlendirilmeye çalışılmıştır. Aşağıda verilen Tablo 1 son çeyrek yüzyıldaki nicel durumu özetlemektedir. Burada göz ardı edilmemesi gereken nokta bu sayıların kadro sayıları değil, fiilen görev yapan denetçi sayıları olduklarıdır.

Tablo 1

1995-2021 Yılları Arası Dönemde Ortalama Öğretmen, Denetçi ve Denetçi Başına Öğretmen Sayıları

Dönem	Öğretmen sayısı ortalaması	Denetçi sayısı ortalaması	Denetçi başına öğretmen sayısı
1995-1999	457.205	3200	143
2000-2004	502.856	3400	148
2005-2009	620.173	3500	177
2010-2014	819.603	3000	273
2015-2018	1.041.477	2400	434
2020-2021	1.115.000	2034	548

Kaynak: a) MEB Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim. Değişik Yıllar.

b) İ. Bakır Arabacı (1999),

c) Sayıştay Başkanlığı MEB Denetim Raporu (2019),

d) Sayılar, yıllar bazında istatistik verilerden hesaplanmıştır. Hesaplamalarda farklı unvanlardaki denetçilerin tümü dikkate alınmıştır.

Tablo 1'de yer alan sayılar yıllar bazında istatistikler çıkarılarak hesaplanmıştır. Hesaplamalarda farklı unvanlardaki denetçilerin tümü dikkate alınmıştır. Bilindiği gibi 2014 yılında çıkarılan bir yönetmelikle uzun yıllardan beri eğitim denetçileri arasındaki farklı iki unvan kaldırılarak yerine tüm denetçileri kapsadığı ifade edilen "Maarif Müfettişi" unvanı getirilmiştir.

Tablo 1'deki veriler farklı kaynaklardan derlenmiş ve yaklaşık sayılardır. Özellikle önceki yıllara ilişkin sayılara ulaşmakta zorluklar yaşanmıştır ve bu sayılarda hata olasılığı daha yüksektir. Bu sayılara bakıldığında ilk göze çarpan durum, yıllar ilerledikçe denetçi başına düşen öğretmen sayısında hızlı bir artışın gözlenmesidir. Özellikle 2010 yılından itibaren, denetçi sayısında bir düşüş gözlenmektedir. Bu durum, öğretmen sayısındaki hızlı artışla birlikte, denetçi başına düşen öğretmen sayısında yüksek ve ani artışlara neden olmuştur. Bir başka ifade ile her bir denetçinin denetlemesi beklenen öğretmen sayısı dramatik biçimde yükselmiştir. 1995-1999 yılları arasında yıllık ortalama 143 olan bu sayı 2021 yılı itibarıyla, yaklaşık olarak, 548'e çıkmıştır.

Nitel Durum. Bu bölümde eğitim denetimi alanında farklı dönemlerde farklı unvanlarla görev yapmış eğitim denetçilerinin gerek hizmet öncesinde gerekse hizmet içinde yetiştirilmeleriyle ilgili uygulamalara ve seçilme ve atanmalarında aranan koşullara değinilmiştir. Kuşkusuz eğitim denetiminde istihdam edilmek üzere denetçi yetiştirmenin tarihçesi oldukça eskilere dayanmaktadır. Aşağıdaki paragraflarda değişik dönemlerde eğitim denetçisi yetiştirmek amacıyla hizmet öncesinde ve hizmet-içi olarak düzenlenen eğitim programları ve kurslara değinilmiştir.

- Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği lisans programları yürütülmüştür (Bu programlar YÖK tarafından 1997 yılında kapatılmış, 2000 yılına kadar mezun vermeyi sürdürmüşlerdir).
- 1993-1994 yıllarında, yaz aylarında bazı üniversitelerde lisans tamamlama programları yürütülmüştür.
- Bakanlık içinde 3'er ve 6'şar aylık hizmet-içi eğitim programları yürütülmüştür.
- Değişik dönemlerde farklı sürelerle eğitim programları yürütülmüştür.

Nitel durumla ilgili yasal düzenlemelerden sonuncusu 1 Mart 2022 tarihinde yayımlanan 'Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği'dir. Bu düzenlemede denetçilerin seçilme, atanma ve yetiştirilme koşulları yeniden düzenlenmektedir. Koşullar takip eden paragraflarda açıklanmaya çalışılmıştır.

Denetçilerin Seçilme, Atanma ve Yetiştirilmeleri. Yukarıda sözü edilen Yönetmeliğe göre; Eğitim müfettiş yardımcıları yarışma sınavı ile seçilir. Sınav yazılı ve sözlü veya KPSS sonucuna göre atanması yapılacak adaylar için sadece sözlü sınavdan oluşur. Sınava iki kaynaktan başvuru yapılabilir. Bu kaynaklardan ilki 'öğretmen unvanına sahip olanlardır. Halen Bakanlık kadrosunda öğretmenlik yapanlardan, öğretmenlikte sekiz yıl ve daha fazla hizmeti

olanlar başvuruda bulunabilir. İkincisi de en az dört yıllık lisans eğitimi veren hukuk, siyasal bilgiler, iktisadi ve idari bilimler, iktisat ve işletme fakülteleri veya bunlara denkliği YÖK tarafından kabul edilen yurt içi ve yurt dışındaki yükseköğretim kurumlarından mezun olanlar. Bu kaynaktan başvuruda bulunacaklardan ilgili sınav dönemi için ilan edilen KPSS puan türlerinden belirlenen taban puanı veya üzerinde puan almış olma koşuludur.

Başvuruda bulunacak tüm adayların sınavın yapıldığı yılın ocak ayının birinci günü itibarıyla 35 yaşını doldurmamış olmaları gerekir.

Eğitim müfettiş yardımcılarının yetiştirilme süreci fiilen üç yıldır. Bu program 3 aşamalıdır. Bunlar;

Hazırlayıcı Eğitim. Eğitim müfettişliği mesleğini tanım ve uyum, kamu idare sistemini, yönetim ve işleyişini tanıma, bilimsel çalışma yöntem ve teknikleri, rehberlik, denetim, izleme ve değerlendirme çalışmaları vb. konularında birinci yıl içinde 120 saat, ikinci yıl için de 120 saat olmak üzere Bakanlıkça hizmet içi eğitim şeklinde verilir.

Görev Başında Yetiştirme. Müfettiş yardımcılara rehberlik, iş başında yetiştirme, denetim, izleme ve değerlendirme, inceleme, soruşturma, ön inceleme, araştırma yapma, tutum, davranış ve temsil gibi eğitim müfettişliği mesleğinin gerektirdiği nitelikleri kazandırmak amacıyla yapılır.

Yeterlik Eğitim Programı. Programın üçüncü yılında 120 saatten az olamayacak ve Bakanlık tarafından oluşturulacak bir program dahilinde düzenlenir. Bu sürenin sonunda bir yeterlik sınavı yapılır.

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmada yanıtı aranan üçüncü soru ‘Türkiye’de eğitim denetiminin geleceğine ilişkin olarak alanyazında belirtilen görüşler ve öneriler nelerdir’ biçiminde ifade edilmişti. Bu soruya ilişkin elde edilen bulgular şöyledir:

Son dönemde eğitim denetimi alanındaki tartışmaların önemli bir bölümünü ders denetimi görev ve sorumluluğunun denetçilerden alınarak okul müdürlerine verilmiş olması oluşturmaktadır. Bu konuda değişik kesimlerin görüşlerini almayı amaçlayan araştırmaların bulgularına göre; genel olarak, okul müdürleri ve öğretmenler getirilen düzenlemeyi desteklediklerini belirtirlerken, denetçiler desteklemediklerini ifade etmektedirler.

Örneğin, Tonbul ve Baysülen (2017), konuyla ilgili yaptıkları araştırmada ulaştıkları sonuçlardan bazılarını şöyle ifade etmektedirler: ‘Müfettiş cephesinde kırgınlık ve müdürlerin bu işi layıkıyla yapamayacakları anlayışı egemendir. Öğretmen ve müdürler, ders denetimi işinin müdürler tarafından yapılmasını olumlu bulmaktadır. Öte yandan tüm taraflar (müdürler

de dahil'müdürlerin yapacağı ders denetimlerinde yanlılığın artabileceği kaygısını taşıma ktadır'.

Konan, Aslan, Bozanoğlu ve Çetin (2016a) 'Ders Denetiminin Okul Müdürlerince Yapılmasına İlişkin Maarif Müfettişi Görüşleri' adlı araştırmalarının sonuçlarına dayanarak; ders denetimlerinde maarif müfettişlerin yerini okul müdürlerinin almasının hem olumlu hem de olumsuz yanlarının ortaya çıktığını ifade etmektedirler. Olumsuz yönlerin; okul müdürlerinin denetim alanında uzman olmaması, idari işlerinin yoğunluğu, ayrıca denetleme esnasında okul içinde sürekli yüz yüze olduğu mesai arkadaşları ile kişisel ilişkilerini ön planda tutması, olarak ortaya çıktığını belirtmektedirler.

Yazarlar aynı yılda yaptıkları bir başka çalışmalarında da bu konuya ilişkin olarak okul müdürü ve öğretmen görüşlerini araştırmışlardır (2016b). Bu görev değişikliğine ilişkin öncelikle tarafların olumlu algıları üzerinde durulduğunu ifade ederek; öğretmenlerin bu durumun uzun süreli gözlem, karşılıklı etkileşim, kaygı düzeyinde azalma, daha yakın kontrol, adil bir değerlendirme, iletişimin gelişmesi ve özgüveninin artması boyutlarında olumlu görüş bildirdiklerini ifade etmektedirler. Öğretmenlerin olumsuz buldukları boyutlar ise müdürlerin yetkin olmamaları, giderek otoriterleşmeleri, bazı öğretmenleri kayırması, taraf tutması ve değerlendirmeye esas objektif ve şeffaf bir sürecin eksikliğidir.

Şanlı, Altun ve Tan (2015) da 'Okul Müdürlerinin Denetmenlik Görevlerindeki Yeterlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi' adlı araştırmalarında; 'okul müdürlerinin alt yapısı oluşturulmadan kendilerine böyle bir görevin verilmesinden ötürü kendilerini yetersiz gördükleri, daha önceleri denetmenlik görevinin okul müdürlerinin asıl görevleri arasında olmadığı için mevcut durumları ile gerektiği gibi bir ders denetimi yapamayacaklarını belirttikleri, okul müdürlerinin aynı kurumda çalışan öğretmenleri denetlemelerinin etik olarak uygun bulunmadığı, ders denetiminin tarafsız kişiler tarafından yapılmasının gerekliliğinin belirtildiği' gibi sonuçlara ulaşıldığını belirtmektedirler.

Ergen ve Eşiyok'un (2017) yaptıkları 'Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Yapmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri' adlı araştırmada 'öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim denetimi yapma konusundaki yeterliklerini genel olarak olumlu buldukları'nın ortaya çıktığı ifade edilmektedir. Yazarlara göre 'Okul müdürlerinin yöneticilikle ilgili görev alanlarındaki iş hacminin fazla olması başlı başına bir sorun teşkil ederken, bu karmaşık ve zor olan iş akışı içerisinde öğretmenlerin rehberlik ve denetimine zaman ayırmaları bir sorun olarak görünmektedir'. Yazarlar devamla, 'okul müdürlerinin aynı kurumda çalışan öğretmenleri denetlemelerinin, okulun başarısının ortaya konması bağlamında, bir noktada kendilerini

denetlemek anlamına geleceğinden, yapacakları denetimde tarafsız olup olamayacakları konusu cevap bulması gerekli bir sorun olarak durmaktadır' diye eklemektedirler.

Okul müdürlerinin denetim görevlerine ilişkin olarak, aslında uzun bir geçmişe sahip, ancak pek kullanılmayan bir yetki ve görev söz konusudur. Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin 78. Maddesinin 4. Bendinde müdürün görev yetki ve sorumlulukları sıralanmakta, 4. Fıkrasında da müdürlerin görevleri arasında 'öğretmenlerin performanslarını artırmak amacıyla her öğretim yılında en az bir defa dersini izler ve rehberlikte bulunur' hükmü yer almaktadır.

Konuyla ilgili olarak, maarif müfettişi Özer, bu yönetmelik hükmünü pratik olarak eyleme geçirmenin pek mümkün olmadığını ifade ettikten sonra konuya ilişkin değerlendirmelerini şöyle sürdürmektedir (2018, s. 51); '90 öğretmeni olan bir okul müdürünün bu yönetmelik hükmünü yerine getirebilmesi, bütün işlerini bırakıp sadece eğitim işiyle uğraşmasıyla mümkün olabilecektir. Diğer yandan okul müdürünün böyle bir süreci amaca uygun olarak yürütebilmesi için, öğretmenden (bilgi, tecrübe, formasyon, alan hakimiyeti, denetim vs.) alanlarında birkaç kerte önde olması gerekir'.

Uras Başer de (2015), eğitim denetimi alt sistemindeki bu ve benzer denetim sorunlarını ayrıntılı biçimde ele aldığı çalışmasında, bu konuya ilişkin olarak ortaya çıkan tabloyu şu şekilde irdelemektedir; 'Bir üst olarak personeli denetleme sorumluluğu zaten var olan okul müdürleri, bu görevi tek başlarına yerine getirme sorumluluğunu üstlenmek durumunda kalmışlardır. Burada irdelenmesi gereken konu, okul yöneticilerinin böyle önemli ve teknik bir görevin üstesinden gelip gelemeyecekleridir' dedikten sonra okul yöneticilerinin çoğunun denetimle ilgili bir eğitimden geçmemiş olduğu düşünüldüğünde, denetim görevinde ne düzeyde başarılı olacakları endişesini ifade etmektedir.

Tartışma

Öğretmen, öğrenci ve okul sayıları sürekli artarken, denetçi sayısı azalmıştır. Yasal düzenlemelerde denetçilerin seçilmeleri, atanmaları ve yetiştirilmeleri konularında birbirine benzer hükümlerin yer aldığı, ama bunların uygulamaya geçirilemediği görülmektedir. Ders denetimlerinin denetçilerden alınarak okul müdürlerine verildiği, denetçilerin sayılarının gittikçe azaldığı, unvanlarının çok sık değiştiği ve 2014 yılında birleştirilen ikili yapıya yeniden dönüldüğü anlaşılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği, 2022).

Bakanlığın açıkladığı 2023 Vizyon Belgesinde yer alan ve özellikle 'rehberlik' boyutunun öne çıkarılmasını vurgulayan amaçların gerçekleştirilebilmesi için denetçi sayısının

hızla artırılmasına bir an önce başlanmasının gereği açıktır. Öte yandan, Bakanlık, ‘okul temelli rehberlik’ ifadesiyle denetim görevlerini okul müdürlerinin yapacağını kastediyorsa bu yazılanların uygulamada bir karşılığının olmayacağı da açıktır. Çünkü denetimle ilgili bunca yıllık birikimlerine rağmen, denetçilerimizden alınamayan performansı okul müdürlerinden beklemek ve denetçilere sağlanamayan yetiştirme olanaklarını çok daha fazla sayıdaki okul müdürüne sağlamak gerçekçi görünmemektedir.

İçeriğine geçmiş bölümlerde sıkça değinilen Sayıştay Denetim Raporunda ifade edilenler (s.38-45) denetim sisteminin içinde bulunduğu durumu özetler niteliktedir. Rapordaki ‘Bakanlık bünyesinde yer alan teftiş mekanizmalarının yeniden yapılandırılması amacına yönelik çalışmalar sonucunda istikrarlı ve etkin bir teftiş sisteminin oluşturulamadığı, teftiş ve rehberlik hizmetlerindeki aksamaların eğitim ve öğretimde nitelik sorunlarına yol açtığı, şahsa bağlı kadro haline dönüştürülen illerdeki müfettiş kadrolarının dengeli dağılmadığı ve mevcut kadroların verimli değerlendirilemediği görülmüştür’ ifadesi durumu özetler niteliktedir.

‘Ders denetimleri’ konusunu ele alan çalışmalarda, özellikle denetçi, okul müdürü ve öğretmenlerin görüşlerinin ne yönde olduğunu saptamaya çalışan araştırmalarda ortaya çıkan eğilimlerdir. Şüphesiz konuyla doğrudan ilişkili tarafların görüşlerinin alınması gereklidir ve yararlıdır.

Bu tartışmalar ışığında; okullarımızda ders denetimi görevinin kimler tarafından yerine getirilmesinin daha uygun olacağı konusunda burada üç konunun daha vurgulanmasının yararlı olacağı değerlendirilmektedir.

Bunlardan ilki; hemen her kesimce sıkça vurgulanan ‘ iyi örneklerin paylaşılması’ konusudur. Bu konuyla ilgili olarak; farklı uygulamaları gözleme ve bunları yayma konusunda denetçilerin, okul müdürlerine kıyasla, daha uygun bir konumda oldukları söylenebilir. Denetçiler buldukları konuları itibarıyla, bir bakıma, Bakanlık ile okul ve öğretmen arasındaki ‘ortadaki adam’ durumundadırlar.

İkincisi; araştırma sonuçlarında sıkça işaret edilen, öğretmenlerin, farklı branşlardan gelen denetçiler tarafından denetlendikleri için, kendilerine yeterince rehberlik yapılamadığı konusundaki yakınmaları ile ilgilidir.

Üçüncüsü de; ‘eğitim-öğretim sürecindeki iş ve işlemlerde ve özellikle öğrenci kazanımları konusunda bir standart sağlanması’nın gerekliliğidir. Devletin sunmakla yükümlü tutulduğu, eğitim hizmetinden yararlanan tüm öğrencilerin 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda işaret edilen milli eğitimin genel ve özel amaçları ile temel ilkelerine göre

yetiştirilebilmelerinin sağlanabilme koşullarından birisi de bu amaca yönelik yapılanların denetimini yapmaktır.

Sonuçlar

Elde edilen verilere göre tüm örgütlerde olduğu gibi Türk Eğitim Sistemi içerisinde de bir denetim sürecine gereksinim olduğu anlaşılmaktadır. Bunun en temel gerekçesini de eğitim sisteminin genel ve özel amaçları ile temel ilkelerine uyulma derecesinin saptanması ve insan ve madde kaynaklarının etkili ve verimli kullanılıp, kullanılmadığının belirlenmesi oluşturmaktadır. İncelenen dönemlerde eğitim sisteminin denetim alt sistemi ile ilgili yasal düzenlemelerin sık aralıklarla yapıldığı, çoğu kez getirilen düzenleme ile öngörülenlerin gerçekleşmesini beklemeden, değişikliklerin ilk sonuçları bile alınmadan, aynı konuda yeni düzenlemelere gidildiği görülmektedir. Yasal düzenlemeler, raporlar ve bazı resmi belgelerde denetimde rehberlik konusuna sıkça vurgu yapılırken, bu durumun uygulamaya yansıtılmasında sorunlar yaşandığı anlaşılmaktadır. Uygulamalarının rehberlik odaklı olmaktan çok, kontrol odaklı ve eksik yakalamaya çalışılan bir anlayışla yürütüldüğü rapor edilmektedir. Alanyazında denetçilerin yetiştirilmeleri konusunda sorunlar yaşandığı, bu konuda istikrarlı bir sistemin kurulamadığı yönünde görüşler yaygındır. Özellikle son dönemlerde denetçilerin görev tanımlarında ve rollerinde de sürekli bir değişimin yaşandığı, bu durumun da onları ayrıca huzursuz ettiği görülmektedir. Benzer biçimde denetçi başına düşen öğretmen, öğrenci ve okul sayılarının da hızla artmakta olduğu ortaya çıkmaktadır.

Yasal düzenlemeler sık aralıklarla yapılmakta, buna rağmen bu düzenlemeler tutarsız hatta çelişik birçok hükmü içermektedir. Özellikle son dönemdeki yasal düzenlemelerin ve uygulamaların denetçilerin şevkini kırdığı ve iş doyumlarını düşürdüğü gözlemlenmektedir.

Son çeyrek yüzyılda denetçilerin görev tanımlarında ve rollerinde de sürekli bir değişimin yaşandığı, bu durumun da onları ayrıca huzursuz ettiği görülmektedir.

Denetçi başına düşen öğretmen sayısında, dönemsel oynamalar olmakla birlikte, özellikle son 10 yılda hızlı bir yükseliş görülmektedir.

Denetçilerin seçilme, atanma ve yetiştirilmeleri ile ilgili olarak son yıllarda çok sayıda yasal düzenlemeye gidildiği, bu konuda da getirilen bir düzenlemenin sonucu alınmadan yeni düzenlemelerin çıkarıldığına şahit olunmaktadır.

Öneriler

Aşağıda sıralanan öneriler bu çalışmada ulaşılan bulgulara dayalı olarak oluşturulmaya çalışılmıştır. İncelenen döneme ilişkin yasal dokümanların izlediği seyir ve içerikleri de göz önünde bulundurulmuştur.

Denetçilerden alınan ders denetimi görevi iade edilmelidir. Denetçilerin büyük bölümünün neredeyse işlevsiz hale getirilmeleri, uzun yıllar boyunca kazanılmış birikimleri bir anda berhava etmiş görünmektedir. Okullarımızda ders denetimi görevinin kimler tarafından yerine getirilmesinin daha uygun olabileceği konusunda üç konunun göz önünde bulundurulmasının yararlı olacağı değerlendirilmektedir: Bunlardan ilki denetim görevini yerine getirmesi beklenen okul müdürlerinin bu konudaki yeterlikleridir. Çok sayıda araştırma bulgusu yeterlik düzeylerinin düşük olduğuna işaret etmektedir. İkincisi, hemen her kesimce sıkça vurgulanan ‘ iyi örneklerin paylaşılması’ konusudur. Farklı uygulamaları gözleme ve bunları yayma konusunda denetçilerin, okul müdürlerine kıyasla, daha uygun bir konumda oldukları söylenebilir. Üçüncüsü de denetçilerin buldukları konumları itibarıyla, bir bakıma, Bakanlık ile okul ve öğretmen arasında ‘ortadaki adam’ konumunda bulunmalarıdır. Müdürler için bu tür bir rolden söz etmek olanaklı değildir.

Rehberlik ve iş başında yetiştirmeyi odak noktasına alan bir yaklaşımla, denetçi sayısının belirlenmesinde temel ölçüt öğretmen sayısı olmalıdır. Bir başka ifade ile ‘denetçi başına öğretmen sayısı’ olmalıdır. Bu çerçevede; denetçilerin görev tanımları temel alınarak değerlendirildiğinde; denetçi sayısı, önümüzdeki 3 yıl içinde (2025 sonuna kadar) her 200 öğretmene 1, takip eden 5 yıl içinde de (2030’a kadar) her 150 öğretmene 1 olacak şekilde planlanabilir ve gerçekleştirilebilir.

Araştırma sonuçlarında sıkça işaret edilen, öğretmenlerin, farklı branşlardan gelen denetçiler tarafından denetlendikleri için, kendilerine yeterince rehberlik yapılamadığı konusundaki yakınmalar söz konusudur. Denetçi seçiminde branş ve cinsiyet değişkenleri açısından dengeli bir dağılım oluşturulmasına özen gösterilmelidir.

Son yönetmelik düzenlemesi ile eğitim müfettiş yardımcılarının yetiştirilme sürecinde önemli değişikliklere gidildiği görülmektedir. Özellikle 3 yıllık ve 360 saatlik bir yetiştirme süresinin yönetmelikte yer aldığı görülmektedir. Bu konuda alanyazında yapılan eleştirilere bir ölçüde kulak asıldığı anlaşılmaktadır. Ancak bu süreçte verilen eğitimin içeriğinin de mevzuatın aşırı ağırlığından arındırılarak, çağdaş denetim yaklaşım ve ilkeleri ile rehberlik odaklı olmasına özen gösterilmelidir.

Denetçilerin görev alanı kontrol, rehberlik ve iş başında yetiştirme boyutlarını temele alan bir anlayışla sadeleştirilmelidir. Soruşturma ve diğer kamu kuruluşlarının bünyesindeki kursların ve etkinliklerin denetimi eğitim denetçilerinin görevi olmaktan çıkarılabilir.

Kaynakça

- Arabacı, İ. B. (1999). MEB teftiş politikaları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(4), 545-575, 10. 09. 2021 tarihinde <http://www.kuey.net/index.php/kuey/issue/view/20> adresinden alındı.
- Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinde Değişiklik Yapılmasına Dair Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi (87 sayılı kararname), Resmi Gazete Tarih: 03. 12. 2021, Sayı: 31678.
- Ergen, H. ve Eşiyok, İ. (2017). Okul müdürlerinin ders denetimi yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri, *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 2-19. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/408125> adresinden alınmıştır.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189, ISSN:2147-8406. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1156348> adresinden alınmıştır.
- Konan, N., Aslan, M., Bozanoğlu, B., ve Çetin, R. B. (2016a). Ders denetiminin okul müdürlerince yapılmasına ilişkin maarif müfettişi görüşleri, *TEMSEN VIII. Uluslararası Eğitim Denetimi Kongresi Bildiri Kitabı*, (s. 30-45), <http://www.temsen.org.tr/8-uluslararasi-egitim-denetimi-kongresi-bildiri-kitabi/> adresinden alındı.
- Konan, N., Aslan, M., Bozanoğlu, B., ve Çetin, R. B. (2016b). Ders denetimi görevinin okul müdürlerine verilmesine ilişkin okul müdürü ve öğretmen görüşleri, *TEMSEN VIII. Uluslararası Eğitim Denetimi Kongresi Bildiri Kitabı*, (s. 46-62), <http://www.temsen.org.tr/8-uluslararasi-egitim-denetimi-kongresi-bildiri-kitabi/> adresinden alındı.
- MEB İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi, Ocak 2000 tarihli ve 2508 sayılı Tebliğler Dergisi.
- MEB Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği, Resmi Gazete Tarih: 01. 03. 2022, Sayı:31765.
- MEB Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2020/21. <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> adresinden 15. 04. 2022 tarihinde alındı.
- MEB Millî Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, Resmi Gazete Tarih: 14. 03. 2014, sayı: 28941.
- MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Resmi Gazete tarih: 20. 07. 2014, sayı: 29072.
- MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, Resmi Gazete Tarih: 07. 09. 2013, Sayı: 28758.
- MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, Sayı, 652, Resmi Gazete: tarih: 14. 09. 2011, sayı: 28054.
- Özer, Z. (2018). 2023 Eğitim vizyonu perspektifinde denetim yapısı ve mevcut sorunlar, *Eğitime Bakış Dergisi*, Yıl: 14, Sayı: 44, (s. 44-51). 24. 03. 2022 tarihinde

https://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz2021/egitime_bakis_44.pdf adresinden alınmıştır.

Şanlı, Ö., Altun, M. ve Tan, Ç. (2015). Okul müdürlerinin denetmenlik görevlerindeki yeterlik düzeylerinin değerlendirilmesi, *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7), 82-99. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/147667> adresinden alınmıştır.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyon Belgesi. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu.

T.C. Sayıştay Başkanlığı. (2019). Milli Eğitim Bakanlığı 2018 yılı Sayıştay denetim raporu. 20 Şubat 2022 tarihinde <https://sayistay.gov.tr/reports/download/368-milli-egitim-bakanligi> adresinden alınmıştır.

Tonbul, Y. ve Baysülen, E. (2017). Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğinin maarif müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri açısından değerlendirilmesi, *Elementary Education Online*, 16(1), 299-311. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/296815> adresinden alınmıştır.

Uras Başer, M. (2015). Alanyazın ve yasal düzenlemelerde denetim sorunsalı. M. B. Aksu ve H. Şimşek (Ed) içinde, *Prof. Dr. Mustafa Aydın'a armağan eğitim ve toplum yazıları (s. 155-180)*. Gazi Kitabevi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Sınıf Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Eleştirel Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Yapmış Oldukları Uygulamalar

Yücel PEKGENÇ

Milli Eğitim Bakanlığı

yucelpekgenc@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KARABAY

Çukurova Üniversitesi

aysegulkarabaytrn@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirmek için yapmış oldukları uygulamaları belirlemektir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden temel nitel araştırma desenine göre tasarlanmıştır. Çalışma grubu seçiminde amaçlı örnekleme türü olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak görüşmenin bir türü olan görüşme formu yaklaşımı kullanılmıştır. Ses kaydı alınarak toplanan veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. 2021-2022 eğitim öğretim yılında yapılan bu çalışmaya ilkokulun bütün kademelerinde görev yapmış olan 10 sınıf öğretmeni katılmıştır. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin çoğunun eleştirel okumayı, okuduğunu anlama olarak algılayıp uyguladığı görülmüştür. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin eleştirel okumayı yeterince kavramsallaştıramadıkları söylenebilir. Öğretmenlerin, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirme sürecinde, okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında yaptıkları etkinliklerde belirli bir çabalarının olduğu ancak özellikle hazırlık/planlama aşamasında yetersiz kaldıkları söylenebilir. Bu sonuçlar doğrultusunda, eleştirel okumanın daha iyi anlaşılması ve sınıflarda uygulanabilmesi için öğretmenlere uygulamalı eğitimler/kurslar verilmesi ve Milli Eğitim Bakanlığınca dağıtılan ders kitaplarında eleştirel okumaya yönelik içerik ve etkinliklere daha çok yer verilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Eleştirel okuma, Eleştirel okuma becerisi

Practices of Classroom Teachers to Develop Students' Critical Reading Skills

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the practices of classroom teachers to improve students' critical reading skills. In the research, it was designed according to the basic qualitative research design, which is one of the qualitative research designs. Criterion sampling, which is a purposive sampling type, was used in the selection of the study group. The interview form approach, which is a type of interview, was used as a data collection tool. The data collected by taking audio recordings were analyzed using content analysis. 10 classroom teachers who worked at all levels of primary school participated in this study, which was carried out in the 2021-2022 academic year. In this study, it was seen that most of the classroom teachers perceived and applied critical reading as reading comprehension. In this context, it can be said that classroom teachers can not conceptualize critical reading sufficiently. It can be said that teachers have a certain effort in the process of improving students' critical reading skills, in the activities they do before, during and after reading, but they are insufficient especially in the preparation/planning phase. In line with these results, it can be suggested that teachers should be given practical training/courses in order to better understand critical reading and apply it in the classroom, and to include more content and activities for critical reading in the textbooks distributed by the Ministry of National Education.

Keywords: Reading, Critical reading, Critical reading skills

Giriş

Türkçe dersinin temel amacı öğrencilere dilin temel becerileri olan anlama ve anlatma becerilerinin kazandırılmasıdır. Bu dört temel beceriden okuma ve dinleme anlama; konuşma ve yazma becerisi ise anlatma eğitiminde kazandırılması beklenen becerilerdir. Bu becerilerden biri olan okuma, okulun ilk yıllarında kazanılan temel dil becerisidir. Okuma, duyu organlarının birtakım hareketleri ve zihnin yazıya dökülmüş işaretleri anlamasıyla meydana gelir. Bu sayede okur ve yazar arasında bir ilişki oluşur. Okumada bu bağ aracılığıyla okurun, yazarın iletisini anlaması beklenir (Demirel ve Şahinel, 2006, s. 81). Okumanın tanımı zamanla değişime uğramıştır. Geçmişte okuma yazılı sembollerin seslendirilmesi olarak tanımlanırken, daha sonra bu tanım dönüşüme uğramış ve vurgu daha çok anlamaya yapılmıştır (Akar, Başaran ve Kara 2016, s. 5). Bizler önce okumayı öğreniriz daha sonra da öğrenmek için okuruz. Yani okuma ilk başta amaç iken, öğrenme için araç haline gelir (Feathers, 2004, s.12). Zihinsel ve düşünsel bir edim olan okuma en yalın haliyle, “basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organlarımız yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama ve yorumlamadır” (Özdemir, 2018, s.11). Dil ile düşünce arasında bir etkileşim olan okuma, var olan bilgilerimizle okuduğumuz metinden çıkardığımız bilgilerin etkileşime girmesi anlamına gelmektedir (Özüdoğru, 2016, 107-108).

Teknoloji ve özellikle iletişim araçlarının hızlı gelişimi bilginin kolay elde edilebilir olması, dahası bilgi bombardımanı, okunanların her zamankinden daha fazla sorgulanması ve zihin süzgeçlerinden geçirilmesi ihtiyacını doğurmuştur. Bu da eleştirel okumanın daha çok gündeme gelmesine yol açmaktadır (Çifçi, 2006, s. 56). Terim olarak eleştirel okuma, anglo-saxon kültüründen alınmış ve satır aralarının okunması anlamına gelir (Özüdoğru, 2016, s.111). Eleştirel okuma yazılı materyallerin üst düzeyde kavranmasıdır. Yorumlama ve değerlendirme becerileri gerektiren eleştirel okuma önemli bilgiyi önemsiz bilgiden, gerçeği kişisel görüş ve düşünceden ayırt edebilmektir (Pirozzi, Starks, ve Dziewisz (2012). Aydınlanmaya giden yolun eleştirel okumadan geçtiğinin belirten Özdemir (2018, s.18-19) eleştirel okumanın temel niteliği olarak okurun okuduğunu yargılaması, sorgulaması diğer bir ifadeyle aklını kullanarak yargıya varması olarak belirtmektedir.

“Öğrencilerin eleştirel okuma becerisi kazanmaları ve bu beceriyi geliştirmeleri konusunda da en önemli faktör öğretmendir” (Aşılıoğlu, 2008, s. 10). Öğrencilere eleştirel okuma becerisi kazandırma sürecinde öğretmene önemli görevler düşmektedir. İlk başta çocuklara okumayı özendirme, sınıfta okunan metinlerin demokratik bir ortamda tartışılmalarına olanak sağlamak ve okunan metinlerin tarafsız bir şekilde değerlendirilmelerine zemin hazırlamaktır (Karasakaloğlu ve Bulut, 2012). Eleştirel okuma noktasında farkındalığı

olan bir öğretmen eleştirel okuma becerisini kazandırma sürecinde amacına uygun metinler seçmeli ve kesinlikle öğretim öncesinde hazırlık yapmalıdır (Ateş, 2013, s. 43). Özensoy'a (2011, s. 104) göre okunan metinle ilgili aşağıdaki uygulamaları yapmak, eleştirel okuma becerisinin kazandırılmasında öne çıkmaktadır:

- Ön inceleme yapma
- Soru sorma
- Anahtar kavramlara dikkat etme
- Karşılaştırma yapma
- Özetleme
- Sayfa kenarına notlar yazma
- Metindeki tezi ve ana fikri değerlendirme
- Yazarın bakış açısı ve amacını bulma
- Olgular ve görüşleri ayırma
- Ön yargı ve kalıp yargıları fark etme
- İddiaların kanıtlarla desteklenmesi
- Neden-sonuç ilişkisini kurma

Literatür incelendiğinde eleştirel okuma ve *program incelemesi ile ilgili çalışmalara ve eleştirel okumanın çeşitli değişkenlerle ilişkisinin* incelendiği çalışmalara ulaşılmıştır. Doğrudan sınıf öğretmenlerinin eleştirel okuma becerisi kazandırma süreciyle ilgili deneyimlerini konu alan bir araştırmayla karşılaşılmamıştır. Bu alandaki boşluğu doldurması ve literatüre katkı sağlaması amacıyla yapılan çalışmanın amacı;

Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirmeye yönelik yapmış oldukları uygulamaları tespit etmektir. Araştırmanın alt amaçları ise;

- Sınıf öğretmenlerinin bir metni okumadan önce eleştirel okuma becerilerini geliştirmeye yönelik yapmış oldukları uygulamaları belirlemek.
- Sınıf öğretmenlerinin bir metni okuma sırasında eleştirel okuma becerilerini geliştirmeye yönelik yapmış oldukları uygulamaları belirlemek.
- Sınıf öğretmenlerinin bir metni okuduktan sonra eleştirel okuma becerilerini geliştirmeye yönelik yapmış oldukları uygulamaları belirlemek.
- Sınıf öğretmenlerinin eleştirel okuma becerisini geliştirmeye yönelik oluşturduğu süreçte neler yaşadığını belirlemektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirmeye yönelik yapmış oldukları uygulamaları belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmanın amacı, konusu ve niteliği doğrultusunda nitel araştırma desenlerinden temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmayı Yıldırım ve Şimşek, (2018, s. 41) “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlamışlardır. Temel nitel araştırma, bireylerin yaşantılarını ve içinde yaşadıkları dünyayı anlamlandırma biçimlerini açığa çıkarmak ve yorumlamak (Merriam, 2018, s. 24) şeklinde ifade edilebilir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 10 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Farklı okul bölgelerinde görev yapan, mesleki kıdemleri ve eğitim durumları farklılık gösteren katılımcıların seçilmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleminin temelinde daha önceden belirlenen ölçüt veya ölçütleri karşılayan tüm durumların çalışılması (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 122).

Bu araştırmadaki ölçütümüz ise eleştirel okumayla ilgili daha fazla deneyime sahip olmaları bakımından sınıf öğretmenleri bugüne kadar ilkokulun tüm sınıf kademelerini (1. 2. 3. ve 4. Sınıf) okutmuş olmalarıdır. Görüşme talebinde bulunulan her sınıf öğretmeni görüşmeyi kabul etmemesinden kaynaklı ulaşılabilirlik göz önünde bulundurularak görüşme talebini kabul eden gönüllüler katılımcı olarak seçilmiştir. Katılımcılara görüşme öncesinde rıza formu sesli bir şekilde okunmuş ve katılımcıların çalışmaya dahil olma isteğiyle ilgili sesli onayları alınmıştır. Yine katılımcıların kimliklerinin gizli tutulacağı ve çalışmada ortaya çıkacak verilerin izinsiz bir şekilde başka herhangi bir yerde kullanılmayacağı da bildirilmiştir. Kimlik bilgilerinin gizlenmesi amacıyla katılımcılara, Katılımcı 1 Katılımcı 2... şeklinde isimler verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Nitel araştırma kullanıldığı bu çalışmada nitel veri toplama araçlarından görüşme kullanılmıştır. Yaşantı, deneyim ve anlamları açığa çıkarmak için görüşmenin yoğun etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla derinlemesine irdeleme özelliklerinin kullanılması gerekir. Başka insanların bakış açısına ulaşma amacıyla yapılan görüşmeler kişilerin zihinlerinden geçenleri açığa çıkarma ve insan hikayelerini bir araya getirmek için yapılır (Patton, 2018, s. 341). Araştırmada

veri toplama aracı olarak görüşme formu yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşımda araştırmacı görüşmede sorulmak üzere soruları listeler, bu liste araştırmanın ortaya çıkarmak istediği konuyu aydınlatmak üzere bazı başlıklar ve alt konular sağlar. Araştırmacı oluşan bu başlık ve alt konularla ilgili, görüşmeyi yönlendirmede ve odaktan uzaklaşmadan bir konuşma akışı düzenlemede özgürdür (Patton, 2018, s. 343).

Veri Analizi

Görüşmede elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Veri setinde ilk bakışta fark edilemeyen ancak kavramsal kodlama ve sınıflama yoluyla temaların ortaya çıkarılması çalışmaları analizin temel işlevidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 238). İçerik analizi, hacmi büyük olan nitel materyali temel tutarlılıklar ve anlamları tespit etmeye yönelik veriyi azaltma ve veriyi anlamlandırma girişimidir (Patton, 2018, s. 453). İçerik analizinde yazıya olduğu gibi aktarılan ses kayıtları detaylı bir şekilde okunmuş, doğru veya yanlış olmasına bakılmaksızın, sorulan soruların yanıtı olabilecek anlamlı parçalar kod olarak belirlenmiştir. Daha sonra benzer olan kodlar bir kategori/tema altında toplanmış ve tablo haline getirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirmeye yönelik yapmış oldukları uygulamaları belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada geçerliği ve güvenirligi sağlamak için bazı uygulamalar yapılmıştır. Bunlar; elde edilen veriler düzenlendikten sonra katılımcılara gönderilmesi ve katılımcılardan yazılı olarak katılımcı teyidi alınmasıdır. Devamında aynı veri seti üzerinde ikinci bir araştırmacı da kodlama (iki kodlayıcı arasındaki geçerlik)

yapmış ve çıkan kodlar büyük orandan benzerlik göstermiştir. Yine bulgular kısmında çıkan kodlarla ilgili bölümler, doğrudan alıntılar (ayrıntılı betimleme) olarak verilmiştir. Yine araştırma konusunda genel bilgiye sahip bir araştırmacıdan uzman incelemesi desteği alınmıştır.

Çalışmanın güvenirligini sağlamak için, araştırmacının araştırılan konu ile ilgili deneyimlere sahip olması başka bir deyişle çalışma grubunun seçimi için kullanılan ölçüte kendisinin de uygun olması araştırmacının konumunun bilinmesi açısından önemlidir. Yine veri kaynağı olan katılımcıların açık bir şekilde tanımlanması (Tablo 1) güvenirlilik için önemlidir (LeComte Goetz 1982, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 274).

Tablo 1

Katılımcıların Gönüllü Olarak Katıldıkları Hizmet İçi Eğitimler Kurslar ve Okuma Alışkanlıklarını İçeren Bilgiler Tablosu

Katılımcı	Gönüllü Olarak Katıldığımız		Okuma			
	Hizmet İçi Eğitim	Kurs	Sıklığınız	Tür	Yayın ve Yazarlar	Kitap Seçimi
K-1	Masal Anlatıcılığı, Okul Tabanlı Afet, Türk İşaret Dili 1-2	Bilgisayar Satranç Zeka Oyunları 1 ve 2	Ayda 1-2 Kitap	Edebi Romanlar	İskender Pala, Elif Şafak, Sinan Yağmur	İçeriğe Dikkat Ederim
K-2			Ayda 1 Kitap	Akademik, Psikoloji, Kişisel Gelişim	Doğan Cüceloğlu, Bahar Eriş, Hayati Akyol Müjdat Ataman.	Yazarına, Yorumu, Hitaba Göz Gezdirme ve Arkadaş Tavsiyesine Dikkat Ederim.
K-3	İlkyardım, Drama	Zeka Oyunları	Yılda 1-2 Kitap	Edebi Romanlar		Arkadaş Tavsiyesi
K-4		Müze Eğitimi	Ayda 1-2 Kitap	Biyografi, Tarihi, Bilimsel Kitaplar		Filmi Çıkan Kitaplar
K-5	Kapsayıcı Eğitim, İlkyardım, İş Güvenliği	Satranç, Bilgisayarda Dijital Tasarım.	Ayda 1 Kitap	Politik, Akademik Kitaplar ve Edebi Romanlar	Karikatür Dergileri	Arkadaş Tavsiyesi, Kitabın Adı, Yayın Evi, Yazar, Konu, Kitabın Arka Kapağındaki Yazı.
K-6		Satranç ve İzcilik				
K-7	Trafik ve İlkyardım, Afet Eğitimi		Yılda 1-2 Tane	Edebi Romanlar	Orhan Pamuk	Önerilere, Eğitici Olmasına
K-8	Stem, Ayrımcılık	P4c, Masal Anlatıcılığı	Sürekli	Romanlar, Çocuk Kitapları	Tübitak, Nesin, Yky, Doğan Cüceloğlu, Nihan Kaya	Yazara, Konu, Kitabın Ön-Arka Kapağındaki Yazı, Güvendiğim Yazarların Önerilerine,
K-9	Stem Kursu Temel Düzey – İleri Düzey		İki Günde Bir	Akademik	Eğitim Dergileri, Nuray Senemoğlu, Şener Büyükoztürk	Dış Görünüş, İsim, Arka Kapak, İçerik Derinlemesine Olmalı.
K-10	Özel Eğitim	İlkyardım Eğitimi	Ayda 3 Kitap	Toplumsal, Politik, Kişisel Gelişim	Amin Maalouf	İlgi Alanıma Göre.

Bulgular

Bu bölümde katılımcılardan elde edilen veriler incelenmiş olup veriler çalışmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda içerik analizine tabi tutularak kod, kategori ve temalar oluşturulmuştur. Ayrıca yer yer doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirmeye yönelik yapmış oldukları uygulamaları belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada ulaşılan bulgular belirlediğimiz alt amaçlar doğrultusunda düzenlenmiştir. Çalışma dört tema altında toplanmıştır.

Birinci tema; sınıf öğretmenlerinin bir metni okumadan önce eleştirel okuma becerilerini geliştirmeye yönelik yapmış oldukları uygulamalar temasıdır. Bu tema iki kategoriye ayrılmıştır. Bunlardan ilki sınıf öğretmenlerinin uygulama öncesinde yapmış oldukları ön hazırlık/planlama kategorisidir. İkinci kategori ise sınıf öğretmenlerinin metni okumaya başlamadan önce sınıfta yaptıkları çalışmalarıdır.

İkinci tema; sınıf öğretmenlerinin bir metni okuma sırasında eleştirel okuma becerilerini geliştirmeye yönelik yapmış oldukları uygulamalar

Üçüncü tema; sınıf öğretmenlerinin, bir metni okuduktan sonra eleştirel okuma becerilerini geliştirmeye yönelik yapmış oldukları uygulamalar

Dördüncü tema; Sınıf öğretmenlerinin, eleştirel okuma becerisi kazandırırken karşılaştıkları durumlar temasıdır. Bu temada *olumsuz durumlar* ve *olumlu durumlar* şeklinde iki kategori oluşmuştur.

Birinci Tema Birinci Kategoriye Ait Bulgular

Tablo 2

Sınıf Öğretmenlerinin Uygulama Öncesinde Yapmış Oldukları Ön Hazırlık/Planlama

Kategori	Alt Kategoriler	Kodlar
Uygulama öncesi ön hazırlık- planlama çalışmaları	<i>Metne Giriş Hazırlığı</i>	Metin ile ilgili video ve ses kaydı bulma Dikkat çekici-şaşırtıcı bilgiler bulma Metnin girişi için anlatacağım hikayeyi belirleme
	<i>Metin Seçimi</i>	Yaşanılan durumlarla ilgili metinler seçerim Öğrencilerin eğleneceği zevk alacağı metinler seçiyorum Basit anlaşılabilir metinler seçiyorum

		Okuduğunun anlama 5NİK metinleri seçiyorum
	Metnin İçeriğiyle İlgili Hazırlık	Nerde hangi soruyu soracağımı planlarım Bilinmeyen kelimeleri çıkarma
	Ön Hazırlık Yapmayanlar	Herhangi bir ön Hazırlık yapmıyorum

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmenlerine, eleştirel okuma çalışmasına yönelik bir öğrenme öğretme sürecini nasıl planlarsınız sorusu sorulmuş ve katılımcıların iki üst kategoriye ayrıldıkları tespit edilmiştir. Bunlardan ilki *ön hazırlık yapanlar* (Katılımcı 1, Katılımcı 2, Katılımcı 3, Katılımcı 4, Katılımcı 6, Katılımcı 7, Katılımcı 8 ve Katılımcı 10) ikincisi ise *Ön hazırlık yapmayanlar* (Katılımcı 5 ve Katılımcı 9) olarak kategorileşmiştir. *Ön hazırlık yapanlar* ise *metne giriş hazırlığı*, *metin seçimi* ve *metin içeriğiyle ilgili hazırlık* olarak üç alt kategoriye ayrılmıştır.

Katılımcılar *metne giriş hazırlığı* alt kategorisinde, *dikkat çekici-şaşırtıcı bilgiler bulma* (Katılımcı 2 ve Katılımcı 3), *metin ile ilgili video ve ses kaydı bulma* (Katılımcı 2) ve *metnin girişinde anlatılacak hikayeyi belirleme* (Katılımcı 10) çalışmaları yaptıklarını ifade ederken, *metin seçimi* alt kategorisinde, *yaşanılan durumlarla ilgili metinler seçme* (Katılımcı 1, Katılımcı 4 ve Katılımcı 6), *öğrencilerin eğleneceği zevk alacağı metinler seçme* (Katılımcı 6) ve *okuduğunun anlama 5NİK metinleri seçme* (Katılımcı 7) çalışmaları yapmışlardır. Üçüncü altkategori olan *metin içeriğiyle ilgili hazırlıkta* ise katılımcılar *metnin neresinde hangi soruyu soracağını planlama* (Katılımcı 8 ve Katılımcı 10) ve *metinden bilinmeyen kelimeleri çıkarmatespit* (Katılımcı 1) çalışmaları yaptıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirmeye yönelik bir öğrenme-öğretme sürecini planlamayla ilgili ifadelerinin bir kısmı aşağıda verilmiştir.

Ön hazırlık olarak mesela internetten araştırmalar falan yapıyorum mesela. Hangi konuyu işleyeceksem zaten sabah okula geldiğimizde sınıfa geldiğimize mesela Türkçe dersinde direkt hadi açın okuyun demiyorum. Hangi konu işleyeceksem önce onunla ilgili bir olay bir hikaye ya da değişik bir şey anlatırım maksat dikkatlerini çekmek... (Katılımcı 3)

Ya şimdi ben sınıfa çok okuma etkinliği götürürüm. Dediğim gibi ben etkinliklerimi seçerken genellikle karşılaştığım sorunlar, kriz durumlarına çözüm bulmak adına ben

parçalarını seçip sınıfa götürürüm ve sınıfta öğrencilere okutup o mevcut krize çözüm birlikte çözüm üretme amacı güderim.... (Katılımcı 4)

Birinci Tema İkinci Kategoriye Ait Bulgular

Tablo 3

Sınıf Öğretmenlerinin Metni Okumaya Başlamadan Önce Sınıfta Yaptıkları Çalışmalar

Kategori	Kodlar
Sınıfta Okuma Öncesi Yapılan Çalışmalar	Başlık inceleme/sorgulama Metinle ilgili görselleri inceleme Hazırlık soruları sorarım Günlük yaşamdan örnekler verme Beyin fırtınası yapıyorum Metinle ilgili video izletip ses kayıtları dinletiyorum Metnin konusuyla ilgili olay anlatma Konuyu hissettirme Metnin türünü sorarım Metnin yazarını bulmalarını isterim Ön bilgileri hatırlatma

Tablo 3 incelendiğinde *Sınıfta Okuma Öncesi Yapılan Çalışmalar* kategorisinde katılımcılar çoğunlukla, *başlık inceleme/sorgulama* (Katılımcı 3, Katılımcı 5, Katılımcı 6, Katılımcı 8, Katılımcı 9 ve Katılımcı 10), *metinle ilgili görselleri inceleme* (Katılımcı 5, Katılımcı 6, Katılımcı 8 ve Katılımcı 9), *hazırlık soruları sorma* (Katılımcı 3 ve Katılımcı 4) ve *günlük yaşamdan örnekler verme* (Katılımcı 1 ve Katılımcı 6) çalışmaları yaptıkları tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin, sınıfta bir okumaya başlamadan önce yapılan çalışmalar ile ilgili ifadelerinin bir kısmı aşağıda verilmiştir.

Görsellerden, başlıktan, metnin türü ne? Türünün işte, metin türü üzerine konuşmak gibi etkinlikler yaparız sınıfta. (Katılımcı 5)

Dediğim gibi daha önceki metinlerde derslerde işlediğimiz konularla bağlantı kurmalarını sağlamak adına bir ön hatırlatma yaparım önceki konuları bir giriş yaparım bu bir ön hazırlık gibi olabilir. Sonra başlığı okutarak metnin içeriğini tahmin etmelerini isterim öğrencilerden. (Katılımcı 10)

İkinci Temaya Ait Bulgular

Tablo 4

Sınıf Öğretmenlerinin Bir Metni Okuma Sırasında Eleştirel Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Yapmış Oldukları Uygulamalar

Tema	Kodlar
Okuma Sırasında Yapılan Çalışmalar	Metni okumayı durdurup metin ile ilgili konuşma sorular sorma Metnin devamının tahmin etme Metnin sonunda tahminleri kontrol etme Sesli okuma, Sessiz okuma Takip ederek okuma Hızlı okuma Tarayarak okuma Önce metni anlamlarını sağlama Başlık inceleme Altını çizme Not alma

Tablo 4 incelendiğinde, *metnin okunması sırasında yapılan çalışmalar* kategorisinde katılımcılar çoğunlukla, *metni okumayı durdurup metin ile ilgili konuşma sorular sorma* (Katılımcı 2, Katılımcı 4, Katılımcı 7, Katılımcı 8, Katılımcı 9 ve Katılımcı 10), *metnin devamının tahmin etme* (Katılımcı 6, Katılımcı 8, Katılımcı 9 ve Katılımcı 10), *metnin sonunda tahminleri kontrol etme* (Katılımcı 6, Katılımcı 8 ve Katılımcı 10), *sesli okuma, sessiz okuma* (Katılımcı 1 ve Katılımcı 3) ve *takip ederek okuma* (Katılımcı 3 Katılımcı 9) çalışmaları yaptıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin, metni okuma sırasında yapılan çalışmalar ile ilgili ifadelerinin bir kısmı aşağıda verilmiştir.

Metni okurken öğrencilerde işte bilmedikleri kelimeleri anlamalarını isterim. Bu bilmedikleri kelimeleri neler olabileceğini tahmin etmelerini isterim. Aynı zamanda gerçek olabilecek ya da hayal ürünü olabilecek kavramlara odaklanmalarını isterim, ayırt etmelerini isterim bu tarz şeyler okuma sırasında. (Katılımcı 5)

Bazen öğrencilerime okuturum, takip ederek okumalarını sağlarım. Metnin herhangi bir yerinde durdurup bir davranış söz konusuysa metinde bunun doğru olup olmadığını geliştirmelerini isterim. Siz olsaydınız neler yapardınız? gibisinden sorular sorarak bazen de devamını tahmin etmelerini isteyerek süreci ilerletirim okuma sürecini. (Katılımcı 9)

Üçüncü Temaya Ait Bulgular

Tablo 5

Sınıf Öğretmenlerinin, Bir Metni Okuduktan Sonra Eleştirel Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Yapmış Oldukları Uygulamalar

Tema	Kodlar
Okuma Sonrası Yapılan Çalışmalar	Metni değerlendirme çalışmaları–metin altı sorularının yapımı Metnin özetlenmesi Ana fikri bulma Konuyu bulma çalışması Kendi hayatından örnekler verme Ödev verme Kendi hazırladığımız soruları sorma Yardımcı fikri bulma Metnin olumlu ve olumsuz yönlerini anlama Her yazılanın doğru olmayabileceğini konuşma Konunun hayata transfer edilip edilmediğini takip etme Yeri geldiğinde tekrar tekrar hatırlatma

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcılar *metnin okunması sonrasında yapılan çalışmalarda, metni değerlendirme çalışmaları* (Katılımcı 1, Katılımcı 2, Katılımcı 3, Katılımcı 4, Katılımcı 5, Katılımcı 7, Katılımcı 8 ve Katılımcı 9), *metnin özetlenmesi* (Katılımcı 3, Katılımcı 6, Katılımcı 8 ve Katılımcı 9), *ana fikri bulma* (Katılımcı 1, Katılımcı 6 Katılımcı 7 ve Katılımcı 8), *konuyu bulma çalışması* (Katılımcı 6 ve Katılımcı 7), *kendi hayatından örnekler verme* (Katılımcı 1 ve Katılımcı 2), *ödev verme* (Katılımcı 3 ve Katılımcı 9) ve *öğretmenin kendi hazırladığı soruları sorma* (Katılımcı 8 ve Katılımcı 9) çalışmaları yaptıkları tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin, metni okuduktan sonra yapılan çalışmalar ile ilgili ifadelerinin bir kısmı aşağıda verilmiştir.

Metni okuduktan sonra metni anlama çalışmaları yapıyoruz..... Cevapların hepsinin metinde geçen ifadeler olmamasına dikkat ediyorum ben. Çocukların yorumlarını da katmasını istiyorum ben. Yani sadece işte metinde bir soru sorulmuş metne göre cevap vermelerini istemiyorum bizim hayatımızdan da örnekler vermesini istiyorum. Bir de metin sonunda biz bu metinden neler anladık ana düşünce ve yardımcı düşünceleri nelerdir diye çocuklarla konuşuyoruz. (Katılımcı 1)

İşte okuduktan sonra da özellikle değerlendirme çalışmaları, ana mesaj ya da şiirse ana duygu size ne anlatmak istiyor? Ana düşünce düz metinlerde. Bunları sormak ya da işte ana karakterler? Konu neredeydi? Konu neydi? Ne zaman gerçekleşti? Mekan nerede? gibi sorular çocukların bu konuda ne anladıklarını ortaya çıkarıyor aslında. (Katılımcı 7)

Dördüncü Temaya Ait Bulgular

Tablo 6

Sınıf Öğretmenlerinin, Eleştirel Okuma Becerisi Kazandırırken Karşılaştıkları Durumlar

Kategoriler	Kodlar	Çözüm Önerisi
Olumsuz Durumlar	Okuma/anlama seviyesinin düşük olması	Kitaplar/Metin daha fazla okutuyoruz
	Yazılı olan şey doğrudur algısı	Kitapları öğrencilere seçtirme
	Okumayı sevmeme	Kitaplar hakkında konuşmalar yapıyorum
Olumsuz Durumlar	Toplum olarak çok düşünmüyoruz	Eleştirel okuma etkinliklerine daha fazla zaman ayırma
	sorgulamıyoruz	İnatla öğrencinin üzerine gitme (onu konuşturana kadar)
	Okuma öncesinde: Metin ve soru bulma sorunu	Sabırla ve ısrarla etkinliği yapmaya devam ediyorum
Olumlu durumlar	Okuma sırasında: öğrenciler konuşurken tutuk olma sorunu	Öğrenciye iyi bir model olmak
	Öğrenci yaşantısını zenginleştiriyor.	İyi bir planlama yapmak
Olumlu durumlar	Genelde olumlu dönütler alıyorum	

Tablo 6 incelendiğinde *Eleştirel Okuma Becerisine Yönelik Çalışmalar Yaparken Karşılaşılan Durumlar* sorusu sorulmuş *Öğrencinin karşılaştığı durumlar* kategorisinde ise öğrencinin karşılaştığı *olumlu durumlar* ve *olumsuz durumlar* diye iki alt kategori oluşmuştur. Yanı sıra öğretmen ve öğrencilerin karşılaştıkları olumsuz durumlarla nasıl baş ettikleri ile ilgili veriler tabloda gösterilmiştir.

Katılımcılar, eleştirel okuma becerisi kazandırma sürecinde karşılaşılan *olumlu durumlar* alt kategorisinde *öğrenci yaşantısını zenginleştiriyor* (Katılımcı 5) ve *genelde olumlu dönütler alıyorum* (Katılımcı 10) şeklinde ifadelerle yer vermişlerdir. Eleştirel okuma becerisi kazandırma sürecinde *olumsuz durumlar* alt kategorisinde ise; *okuma/anlama seviyesinin düşük olması* (Katılımcı 1 Katılımcı 2 Katılımcı 6 ve Katılımcı 7), *öğrencilerin okumayı sevmemesi* (Katılımcı 2), *okuma öncesinde metin ve soru bulma sorunu* (Katılımcı 4 ve Katılımcı 8) ve

öğrencilerin konuşurken tutuk olmaları (Katılımcı 8) şeklinde olumsuzluklarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

Yaşanılan bu olumsuz durumlarla baş etme noktasında katılımcıların yaptıkları uygulamalardan bazılarının *daha fazla kitap ve metin okutma* (Katılımcı 1 Katılımcı 6, Katılımcı 7), *Kitapları öğrencilere seçtirme* (Katılımcı 2), *eleştirel okuma etkinliklerine daha fazla zaman ayırma* (Katılımcı 5) ve *öğrenciyi konuşturana kadar devam etme* (Katılımcı 8 Katılımcı 9) şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerin, eleştirel okuma becerisine yönelik çalışmalar yaparken karşılaştıkları durumlar ile ilgili ifadelerinin bir kısmı aşağıda verilmiştir.

Karşılaştığımız en büyük sorun çocuğun okuma yazmasını düşük olması seviyesinin yetersiz olması ilkökul düzeyinde bu böyle..... Çocuklara hikaye kitapları veriyoruz yani ekstra hikaye kitapları okutturuyoruz (Katılımcı 1)

...Mesela okumayı sevmeyen bir öğrenci okumak istemiyor yani çocuk okumayı sevmiyor..... bunun için kitapları çocuklara seçtiriyorum mesela kitaplar hakkında konuşmaya çalışıyorum (Katılımcı 2)

Yani olumsuz durumlardan bahsedecek olursak çocuklar genellikle belki de öğretmenlerden kaynaklı hep klasik yöntemlerle davranışçı yaklaşımlarla öğretmen aktaran bilgi dağıtan kişi olduğu için aslında eleştirel okuma becerilerine bir şekilde engel olduğumuzu, bu konuda çocukların çok iyi olmadıklarını söyleyebilirim..... Kendimi bu süreçte başarılı buluyorum. Kendime ilişkin benlik algım bu bağlamda olumlu. Zorlandığım bir durum yok. Kendimi yetenekli görüyorum. Güçlükle de baş edebildiğimi düşünüyorum. (Katılımcı 9)

Tartışma

Katılımcıların eleştirel okuma ile ilgili ön hazırlık çalışmalarına bakıldığında genellikle metin seçimi ve hazırlığıyla ilgili olduğu görülmektedir. Ateş (2013, s. 43) eleştirel okuma becerisini kazandırmak için seçilecek metnin eleştirel okumayla ilgili, gerçekler ve görüşleri ayırt etme, bakışaçılarını belirleme, yanlılıkları/tafırlılığı belirleme, argümanı analiz etme ve değerlendirme, temel düşünceyi destekleyen kanıtları değerlendirme gibi çalışma alanlarından en az birini içermesi gerektiğini ifade etmiştir. Aşılıoğlu (2008, s. 6) ise eleştirel okumanın bilişsel bilgi basamaklarından analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme basamaklarını içerdiğini belirtmiştir. Bununla beraber katılımcıların okuduğunu anlamaya yönelik, basit, anlaşılabilir, ilgi çekici metinler seçtiği ve metnin girişinde dikkat çekme çalışmaları bağlamında video, ses kaydı ve hikayeler bulmak için hazırlandığı görülmüştür.

Sınıf seviyesine uygun olarak yapılan bu çalışmalar doğru olmakla birlikte eleştirel okuma becerisi bağlamında yeterli ön hazırlıklar olmadığı söylenebilir.

Sınıfta metni okumaya geçmeden önce katılımcılar, başlık inceleme/sorgulama, metinle ilgili görselleri inceleme, hazırlık soruları sorma, metnin türünü sorma, metnin yazarını bulmalarını isteme ve ön bilgileri hatırlatma şeklinde çalışmalara yer verdiklerini belirtmişlerdir. Bu ifadelerin eleştirel okuma stratejilerinden ön inceleme stratejisiyle büyük oranda örtüştüğü söylenebilir. Ön inceleme stratejisi, metin ile ilgili bir fikir elde etmek için metnin ana ve alt başlıklarının incelenmesi, metnin türünün belirlenmesi, metnin nasıl organize edildiği ve görsellerle ilişkisinin incelenmesi, yazarı tanıtan bilgilerin okunması ve okuma amacının belirlenmesi ile ilgili yapılan çalışmalardır (Özensoy, 2011, s. 70).

Katılımcıların bir kısmının metni işleme sırasında metni okumayı durdurup metin ile ilgili konuşma ve sorular sorma, metnin altını çizme, notlar alma, metnin devamının tahmin etme, metnin sonunda tahminleri kontrol etme, gerçek ve hayal ürünü olabilecek kavramları ayırt etme uygulamaları yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu uygulamalar eleştirel okuma uygulama ve stratejilerindedir. Metin arasında veya sonunda soru sorma şeklinde yapılan metni sorgulama çalışmaları, Özdemir'in (2018, s. 72) "eleştirel okuma sorgulayarak okumadır" şeklindeki vurgusuyla uyumaktadır. Adalı'ya (2010 akt. Özensoy 2011) göre olgu ve görüşlerin ayırt edilmesi eleştirel okumanın temel öğelerinden biridir. Yanı sıra sesli okuma, sessiz okuma, takip ederek okuma, hızlı okuma ve tarayarak okuma yapan katılımcılar ise öğrencilerle yaptıkları okuma türlerini belirttikleri için daha çok sorgulama ve yorumlama becerilerini içeren eleştirel okumadan (Karabay, 2019, s. 129) uzak olduğu söylenebilir.

Katılımcıların çoğu metni işledikten/okuduktan sonra metni değerlendirme çalışmaları, metnin özetlenmesi, kendi hazırladıkları soruları sorma, metnin ana fikrini ve konuyu bulma çalışmaları yaptıklarını belirtmişlerdir. Özensoy'un (2011) birçok araştırmacıdan derlediği eleştirel okuma uygulamaları olan; ön inceleme yapma, soru sorma, anahtar kavramlara dikkat etme, karşılaştırma yapma, özetleme, sayfa kenarına notlar yazma, metindeki tezi ve ana fikri değerlendirme, yazarın bakış açısı ve amacını bulma, olgu ve görüşleri ayırma, ön yargı ve kalıp yargıları fark etme, iddiaların kanıtlarla desteklenmesi, neden-sonuç ilişkisini kurma uygulamaları değerlendirildiğinde katılımcıların çoğunun ifade ettiği çalışmalar eleştirel okuma kapsamında değerlendirilebilir.

Katılımcılar eleştirel okuma becerisini geliştirmek adına çoğunlukla okuduğunu anlama ve soru sorma çalışmalarını uyguladıklarını belirtmişlerdir. Bunlardan okuduğunu anlama çalışmaları, Wheeler'in (2007) bilgi edinmek için okuma dediği, Karabay'ın (2012) ise

doğrudan okuma (Literal reading) dediği ve okurun sadece yazarın verdiği olguları yüzeysel olarak okumasıdır. Katılımcılar tarafından sıklıkla uygulanan bir diğer uygulama olan soru sorma ise eleştirel okuma içerisinde değerlendirilebilir.

Katılımcıların eleştirel okuma beceresi kazandırmaya çalışırken karşılaştığı olumsuz durumlara bakıldığında eleştirel okuma becerisi kazandırmanın önündeki engellerden okuma öncesinde metin ve soru bulma sorunu, öğrencilerin okumayı sevmemesi ve öğrencilerin okuma seviyesinin düşük olması durumu ifade edilmiştir. Metin ve soru bulma sorunu bulgusu Yalçıntaş (2014) tarafından yapılan ve Türkçe öğretim programı (1-4), 4. sınıf Türkçe ders kitabı, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının incelendiği çalışmada “ders kitaplarında eleştirel okumayla ilgili yeterli etkinliğin bulunmaması” bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Öğrenci seviyesinin düşük olması bulgusu, eleştirel okumayı öğrenmeden önce, çocukların temel okuma becerilerini kazanmaları gerektiği düşüncesi, eleştirel okuma öğretiminin önündeki engellerden biri olduğu bulgusuyla örtüşmektedir (Alston, 1972; Wolf, 1967; Wolf vd., 1967 akt. Ateş, 2013, s. 42). Wolf (1967, s. 419) eleştirel okumanın temel okumanın öğretilmesinden sonraya bırakılması durumunun altında Piaget’in bazı mantıksal akıl yürütmelerin ancak 11-12 yaşlarından sonra gelişebileceğini ifade etmesinin yattığını ifade etmektedir. Katılımcılar karşılaşılan olumlu durumlar alt kategorisinde ise öğrenciden gelen olumlu dönütlerden ve eleştirel okumanın öğrencilerin yaşantılarını zenginleştirdiğini ifade etmişlerdir.

Sonuç

Genel olarak bir değerlendirme yapmak gerekirse sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirmeye yönelik yapmış oldukları uygulamaları belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, katılımcıların hemen hepsi bilerek ya da bilmeyerek eleştirel okumaya hizmet eden uygulamalar yapmıştır. Bunun yanında katılımcıların çoğunun uygulamada eleştirel okumayı, okuduğunu anlama olarak algılayıp uyguladığı görülmüştür. Sadece okuduğunu anlamaçabası temel düzey bir okuma gerektirir, “ilköğretimin ilk yıllarında edinilen temel okuma becerisinin geliştirilmesi ve bireyin okuduklarını yalnızca anlamak için değil, anladıklarını yorumlayabilmek, eleştirebilmek ve değerlendirebilmek için de okuması gerekir. Ancak temel okuma düzeyini aşamayan bir okuma becerisi ile bunun yapılması mümkün değildir” (Aşılıoğlu, 2008, s. 9). Bu bağlamda katılımcıların çoğunun eleştirel okumayı yeterince kavramsallaştıramadığı söylenebilir.

Yanı sıra doğrudan eleştirel okumayı geliştirmek adına özel bir çabanın yeterince sergilenmediği çıkan sonuçlardan bir diğeridir. Katılımcıların eleştirel okuma becerisi kazandırma sürecinde, sınıfta okuma öncesi, sırası ve sonrasında eleştirel okuma becerisi geliştirme aşamalarında yeterli çabanın olduğu ancak özellikle öğretmen hazırlığı/planlama aşamasında yetersiz kaldıkları söylenebilir. Etkili bir öğretim büyük oranda öğretmenin bilgisine bağlıdır. Öğretmenin bilgisi ise öğretmenin ön hazırlığı ile doğrudan ilişkilidir. Bu sebeple öğretmenlerin öğretim öncesi hazırlık yapmaları önem arz etmektedir (Ateş, 2013: s. 44).

Öneriler

- Eleştirel okumanın daha iyi anlaşılması ve sınıflarda uygulanabilmesi için öğretmenlere bu doğrultuda uygulamalı eğitimler/kurslar verilmelidir.
- Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ders kitaplarında eleştirel okumaya yönelik içerik ve etkinliklere daha fazla yer verilmelidir.

Kaynakça

- Akar, C., Başaran, M. ve Kara, M. (2016). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 1-14.
- Aşılıoğlu, B. (2008). Bilişsel Öğrenmeler İçin Eleştirel Okumanın Önemi ve Onu Geliştirme Yolları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 1-11.
- Ateş, S. (2013). Eleştirel Okuma ve Bir Beceri Olarak Öğretimi. *Turkish Journal of Education*, 2(3) 40-49.
- Çiççi, M. (2006). Eleştirel okuma. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten (Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı)*, 55-80.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Feathers, K. (2004). *Infotext: Reading and Learning*. Pipin Publishing.
- Karabay, A. (2012). *Eleştirel Okuma-Yazma Öğretiminin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademiik Başarılarına ve Eleştirel Okuma-Yazma Düzeylerine Etkisi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Karabay, A. (2019). Okumanın Amaçları, Türleri ve Kuralları. M. Canbulat içinde, *Türkçe Öğretimi* (s. 113-132). Nobel Yayıncılık.
- Karasakaloğlu, N. ve Bulut, B. (2012). Kurmaca Metinlerin Eleştirel Okuma Becerisini Geliştirme Aracı Olarak Kullanılması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 95-109.

- Merriam, S. (2018). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özdemir, E. (2018). *Eleştirel Okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özensoy, A. (2011). *Eleştirel Okumaya Göre Düzenlenmiş Sosyal Bilgiler Dersinin Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Özüdoğru, M. (2016). *Eleştirel Söylemden Eleştirel Okumaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemi*. (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Pirozzi, R., Starks, G. ve Dziewisz, J. (2012). *Critical Reading, Critical Thinking: Focusing on Contemporary Issues*. Pearson Education, Inc.
- Wheeler, L. (2007). *Critical reading of an essay's argument*.
http://web.cn.edu/kwheeler/reading_basic.html 27 Aralık 2021 tarihinde. adresinden alındı
- Wolf, W. (1967). *Logic and Critical Reading*.
http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_196702_wolf.pdf adresinden alındı
- Yalçıntaş, E. (2014). *İlkokullarda Eleştirel Okuma Eğitiminin İncelenmesi*. Uşak: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Öğrenci Görüşlerine Göre Sağlık Meslek Liselerinin Tercih Edilmesini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi

Yüksel GÜNDÜZ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
yuksekgunduz0735@gmail.com

Kevser CANAL
Milli Eğitim Bakanlığı

Özet

Problem Durumu ve Amaç: Sağlık meslek liselerinin öğrencilerce tercih edilmesini etkileyen birçok değişkenin olduğu bilinmektedir. Bu açıdan öğrencilerin tercihlerini etkileyen değişkenlerin ortaya çıkarılması önemli bulunmuştur. Böylece konuyla ilgili gerekli önlemlerin alınması sağlanır. Yapılan çalışmanın amacı, öğrenci görüşlerine göre, sağlık meslek liselerinin tercih edilmesini etkileyen faktörleri ortaya koymaktır.

Yöntem: Araştırma olgubilim deseninde tasarlanmış nitel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Çorum İli Osmaniye İlçesinde sağlık meslek liselerinde öğrenim gören 37 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır.

Bulgular ve Sonuç: Araştırmada öğrencilerin tercihlerinde çoğunlukla ailelerinin belirlediği görülmüştür. Öğrencilerin tercihlerini etkileyen diğer ve önemli bir faktörün de, liseden mezun olduktan sonra iş bulma kolaylığının bulunması olmuştur. Öğrencilerin tercihlerini etkileyen diğer faktörlerinde, sağlık çalışanlarının üniformalarının ve sağlık meslek lisesinde okuyan akranlarından etkilenmeleri olarak tespit edilmiştir. Cinsiyet faktörünün, öğrencilerin sağlık meslek liselerini tercihlerinde bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Öneriler: Öğrencilerin sağlık meslek liselerini tercihlerinde, ailelerin önemli bir payının olduğu düşünüldüğünde, ailelerin meslek liselerinin önemi ve gerekliliği konusunda bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Diğer yandan sağlık meslek liselerinin eğitim öğretim ortamlarının ve genelde bu tür liselerin daha cazip hale gelmesi için gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Meslek, Meslek seçimi, Mesleki eğitim, Tercih.

Examination of the Factors Affecting the Preference of Medical Vocational High Schools According to Students' Opinions

Abstract

Purpose: It is known that there are many variables that affect the choice of medical vocational high schools by students. When considered from this point of view, it is important to reveal the variables that affect students' preferences. Thus, it is ensured that the necessary measures are taken in this regard. In this context, the aim of the study is to find out the factors affecting the preference of medical vocational high schools according to student opinions.

Method: The research is a qualitative study designed in a phenomenological pattern. The study group of the research consists of 37 students studying at medical vocational high schools in Osmaniye district of Çorum in the 2020-2021 academic year. The study group was determined by purposive sampling method. The data of the research were collected with a semi-structured interview form. Descriptive and content analysis techniques were used in the analysis of the data.

Finding and Results: In the study, It was seen that the preferences of the students were mostly determined by their families. Another and important factor affecting the preferences of students was the ease of finding a job after graduating from high school. Another factor affecting the preferences of the students was determined as being affected by the uniforms of the healthcare workers and their peers studying at the medical vocational high school. It was observed that the gender factor did not have an effect on the students' preferences for medical vocational high schools.

Suggestions: Considering that students' families have an important share in their choice of medical vocational high schools, their families should be made aware of the importance and necessity of vocational high schools. In addition to, necessary measures should be taken to make the education and training environments of medical vocational high schools, and such high schools in general, more attractive.

Keywords: Profession, Choice of profession, Vocational education, Preference.

Giriş

Eğitimin en geniş anlamda tanımı; insanlara kendi yaşantılarından hareket ederek olumlu davranış kazandırma olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1976). Eğitim ile insanların mevcut gizil güçlerini en üst düzeye çıkarmak, hem bireysel gelişimlerini hem de mensubu oldukları topluma uyumlarını sağlamak hedeflenmektedir. Birey bu şekilde mutlu, yaratıcı bir kişi haline gelecek yaşamda karşısına çıkacak problemleri çözebilecek maharet kazanacaktır (Girgin ve Kaya, 2007). Eğitimin diğer bir hedefi ise bireyleri meslek elemanı olarak yetiştirmektir.

Eğitimin amaçları dışında insanların toplumsal yaşamda geçimlerini sağlama, bir işte çalışma, belirlediği bir alanda mesleğe girme ve bu şekilde toplumda aktif olmak gibi bir amaçları vardır. Bireyin hayatla bağlantısını sağlayan en önemli faktör iştir. Bu durumu Freud, “iş, bireyin gerçekle bağlantısıdır” sözleriyle açıklamıştır. Yıllar içinde iş ve meslek konusuna atfedilen mana farklılaşsa da, insanlar için önemi pek değişmemiştir. İş yaşamın merkezinde yer alır. Bireyin kimliğini oluşturur. Hangi şartlarda işimizi devam ettireceğimiz, hangi insanlarla iletişim içinde olacağımız, hayatımızın nasıl geçeceği konusundaki en önemli kriter iştir. Bu durum sebebiyle ilk iletişim kurduğumuz insanlara yönelttiğimiz ilk soru büyük çoğunlukla hangi işte, nerede çalışıyorsunuz, hangi meslektesiniz olur (Yeşilyaprak, 2015). Bu soruya verilen cevap sonrasında iletişim bu doğrultuda şekillenmektedir. Bu sebeple meslek konusunun daha detaylı incelenmesi gerekmektedir.

Meslek, modern toplumun kurduğu kurumların en önemlilerinden biridir. Diğer bütün kurumların varlığı mesleki oluşumların sürekli olarak başarı sağlmasına bağlıdır. Aileyi, devleti, okulu ve mahkemeleri mali bakımdan besleyen ve destekleyen hep vatandaşların meslekleridir. Bir toplumun nüfusu ana meslekler arasında doğru dürüst dağıtılmamışsa, toplum hayatı her aşama da bundan zarar görür. İnsan hayatının her safhasında düşük bir seviyede kalır ve toplumsal kurumların ilerlemediği görülür (Mays 1960). Bu sebepler bize mesleklerin ve meslek seçiminin ne kadar önemli olduğunu gösterir.

Meslek seçimleri ve dağılımları toplumların ve bireylerin geleceğini şekillendirir. Toplumların gelişmesi, bireylerin maddi ve manevi doyuma ulaşabilmeleri için bireylerin meslek tercihlerini doğru yapmaları önemlidir. Bu süreçte doğru meslek tercihi kavramı karşımıza çıkmaktadır.

Meslek seçiminde sağlıklı bir sonuca ulaşabilmek için önce insanın bireysel özelliklerini bilmesi, ilgi ve yeteneklerinin farkına varması gerekmektedir. Diğer aşamada ise mesleklerin özelliklerini; çalışma şartlarını, kariyer imkanlarını, gelir durumunu, toplumsal statüsünü

öğrenmek gerekmektedir. Kendini tanıyan ve mesleklerin özelliklerini bilen birey sağlıklı meslek tercihi yapabilir.

Meslek tercihi bir karar olduğu kadar aslında bir süreçtir. Bu süreçte zihin, beden, biliş gibi birden çok kişisel faktörün etkisi olduğu gibi toplumsal faktörler de etkili olmaktadır. Meslek olgusu; ilk çocukluk evresinde başlayarak, erginlik döneminde ve ilerleyen yaşlarda da şekillenerek somutlaşmaktadır. Birey yaşının ilerlemesiyle hayatın farklı yönlerini merak etmektedir. Ya da bu alandaki bilgilerini yıllar içinde artırmaktadır. Birey bu süreçte çevresinde gözlemler yapmaktadır. Fiziksel ve zihinsel gelişimleriyle gözlemlerini birleştirerek meslek tercih sürecini olgunlaştırmaktadır (Tan, 1995). Süreç sonucunda olgunlaşan bireyler sağlıklı karar verebilecektir.

Meslek seçim sürecinin başarıyla tamamlanmasına bu alanda yapılan akademik çalışmaların nitelik ve niceliği destek olacaktır. Meslek seçimi ile ilgili çalışmaların büyük çoğunluğu rehberlik ve psikodanışmanlık alanında yapılmaktadır. Okullarda rehber öğretmenlerin mesleki yönlendirme ve rehberlik görevlerinin bulunması bu alana ilgi duymasının sebebi olarak görülebilir. Meslek seçimi gibi bir konu sadece rehber öğretmenlerin sorumluluğuna bırakılması yeterli değildir. Bu konuda aileden başlayarak, çevrenin ve eğitim kademesindeki tüm öğretmenlerin bilinçli olması gerekmektedir.

Sağlık alanına yönelen ve hemşirelik mesleğini seçen öğrenciler üzerine Elibol (2014) tarafından araştırma yapılmıştır. Öğrencilerin hemşirelik mesleğini seçme sebepleri bu çalışmayla belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin %50,6 gibi büyük bir oranı aile fertleri içinde hemşirelik yapan bir meslek elemanı olduğunu söylemiştir. Öğrencilerden %69'u hemşirelik mesleğini ilkökula başlamadan önce tanıdığını söylemiştir. Sağlık alanına yönelme sebepleri sorulduğunda; öğrencilerin yarıya yakını meslekle ilgili iş bulmanın rahat olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bu çalışmada meslek tercihinden önce hemşirelik hakkında bilgi sahibi olma, hemşirelik iş koşulları, ailenin eğitim durumu, ekonomik şartları, yaşadıkları muhit, tanıdıkları meslek çalışanları, mesleğe karşı hisleri vb. birçok faktör arasında ilişki bulunmuştur.

Öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri üzerine Akdaş (2013) tarafından araştırma yapılmıştır. Çalışmada öğrencilerin algıladıkları aile destek düzeyleri arttıkça mesleki olgunluk düzeylerinin arttığı bulunmuştur. Bu bulgular doğrultusunda öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerini arttırmaya yönelik; öğretmenlerin öğrencilere meslek seçiminde rehberlik yapması, algılanan aile desteğini arttırmak için aile ile iş birliği yapılması önerilmektedir.

Diğer bir çalışmada Özakça (2008) tarafından öğrencilerin ortaöğretime yönelmesinde etkili olan unsurların neler olduğu belirlenmiştir. Çocukların tercihlerinde kişisel ihtiyaçların (sosyo-psikolojik), okulun, ailenin en önemli faktör olduğunu ortaya koymuştur.

Eğitim kurumlarının meslek tercihlerinde öğrencilere istenilen düzeyde rehberlik yapmadığını, öğrencilerin mesleğe yönelmelerinde ailelerin bulunduğu toplumsal statülerinin etkili olduğunu Ay (2002) yapmış olduğu çalışmada tespit etmiştir.

Son yıllarda Aydın (2022) hemşirelerin mesleki profesyonel tutumlarının ve meslektaş dayanışması düzeylerinin tükenmişlik üzerine etkisini incelediği çalışması ve Coşkun (2022) tarafından yapılan hemşirelikte profesyonelleşme ve mesleki bağlılığın kuşaklar arası farklılıkları etkileyen faktörler çalışması ayrıca Odacı (2022) tarafından yürütülen pandemi sürecinde sağlık çalışanlarının mesleki risklerinin iş stresine etkisi konulu araştırmalar yapılmıştır. Çalışmamızdan farklı olarak son yıllarda yapılan çalışmalarda meslekte yaşanan problemlere yer verilmektedir. Özellikle pandemi döneminin etkisiyle sağlık çalışanlarının yaşadıkları problemler bu konulara ağırlık verilmesinin sebebi olarak görülebilir.

Alanda yapılan çalışmalarda genelde meslek liselerinin tercihleri ile ilgili çalışmaların bulunmasına rağmen, sağlık meslek liselerinin tercihleri ile ilgili çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Ayrıca sağlık meslek liselerinin tercihini etkileyen değişkenler tespit edilerek, ilgililere çeşitli önerilerin yapılması gerekli görülmüştür. Bu bağlamda yapılan çalışmanın amacı, öğrenci görüşlerine göre, sağlık meslek liselerinin tercih edilmesini etkileyen faktörleri belirlemektir. Bu kapsamda yürütülen çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1) Öğrencilerin sağlık meslek lisesini tercih etmelerinde hangi unsurlar etkili olmuştur?
- 2) Öğrencilerin sağlık meslek lisesini tercih etmelerinde ailenin etkisi nedir?
- 3) Öğrencilerin sağlık meslek lisesini tercih etmelerinde akran gruplarının etkisi nedir?
- 4) Öğrencilerin sağlık meslek lisesini tercih etmelerinde iş bulma olanaklarının etkisi nedir?
- 5) Öğrencilerin sağlık meslek lisesini tercih etmelerinde alanda çalışanların etkisi nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim çalışması niteliğindedir. Nitel araştırmanın önemi, araştırma konusunun, kendi çevresinde ve ilgili kişiler açısından ele alınmasını ve irdelenmesini sağlamasıdır. Farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı

bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılması olgubilim olarak adlandırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Çorum İli Osmancık İlçesi Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı sağlık meslek lisesinde öğrenim gören 37 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, araştırmacılarca geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı görüşmenin esnek olmasını böylece de başka önemli bilgilerin açığa çıkabilmesini sağlar (Dawson, 2002). Görüşme formu hazırlandıktan sonra alanında uzman 3 akademisyene incelenmiş, onların görüşleri doğrultusunda, gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu düzeltmelerden sonra form 5 öğrenciye okutulmuş anlamadıkları bir durumun olup olmadığı araştırılmış, olumsuz bir durum ortaya çıkmayınca, forma son şekli verilmiştir. Form, öğrencilerin sağlık meslek lisesini seçmelerinde hangi unsurların etkili olduğunu belirlemeye ilişkin toplam 5 yarı yapılandırılmış sorudan oluşmaktadır. Bunlardan bazıları “Öğrencilerin sağlık meslek lisesini tercih etmelerinde hangi unsurlar etkili olmuştur? Öğrencilerin sağlık meslek lisesini tercih etmelerinde ailenin etkisi nedir?” sorularından oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde betimsel ve içerik analiz tekniğinden faydalanılmıştır. Betimsel analiz, yönteminde görüşme yapılan kişilerin ifadeleri çoğunlukla olduğu gibi yansıtılmaktadır. Bu sayede kişilerin görüşleri daha dikkat çekici bir biçimde ifade edilebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Öğrencilerden elde edilen verilerin bilgiye dönüşebilmesi için verilen cevaplar sınıflandırılarak tablolar oluşturulmuştur. Analiz yaparken, katılımcıların cevaplarından sonuçlar çıkarılmış ve daha sonra bu sonuçlar yorumlanmıştır. Bu süreç içerisinde gizliliği esas tutmak amacıyla her bir katılımcı öğrenciye Ö1,Ö2...gibi kodlar verilerek açıklamalar yapılmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar**Öğrencilerin Sağlık Meslek Lisesini Tercih Etmelerinde Hangi Unsurlar Etkili Olmuştur?****Sorusuna İlişkin Bulgular**

Görüşler	f
Kişisel özellikler	6
Cinsiyet	-
Yetenekler	1
İlgi alanları	18
Puan durumu	5
Kendini geliştirme isteği	1

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, 6 öğrenci kişisel özelliklerine uygun bulduğu için; 1 öğrenci bu alanda yetenekli olduğunu düşündüğü için; 18 öğrenci sağlık alanına ilgi duyduğu için; 5 öğrenci puanı ancak bu bölüme yettiği için; 1 öğrenci ise kendini geliştirmek, sağlık alanı ile ilgili bilgiler edinmek istediği için tercih ettiğini belirtmiştir.

Buna ilişkin öğrenci görüşleri: Ö3: “Kendimi bu işe uygun bir birey olarak görüyorum. Hem fiziksel hem de psikolojik olarak bu mesleğe uygun olduğumu düşünüyorum.” Ö8: “İnsanlara yardım etmeyi seviyorum ayrıca liseden sonra sağlık personeli olacağımı düşündüğüm için tercih ettim.” Ö20: “İnsanlara yardım etmeyi seven biriyim” Ö37: “Çok sıcakkanlı, insanlara yardım etmeyi seven bir yapım var ileride sağlık personeli olacağımı düşündüğüm için tercih ettim.” Ö6: “Sağlık alanında yetenekli olduğumu, başarabileceğimi düşündüğüm için tercih ettim.” Ö7: “İlgimi çektiği için tercih ettim.” Ö12: “İlgi alanım hastaneye merakım nedeniyle tercih ettim. Hastane de yapılan uygulamaları yapmak isterim.” Ö26: “Ebelik alanına olan ilgim burayı tercih etmemi sağladı.” Ö1: “Puanım tuttuğu için geldim.” Ö5: “Puanım tuttuğu için ve ilerideki meslek yönelimi mi etkileyeceği için tercih ettim.” Ö11: “Puanım tuttuğu için geldim.” Ö2: “Kendimi sağlık alanında geliştirebileceğimi düşündüğüm için tercih ettim.” biçiminde ifade edilmiştir.

Öğrencilerin Sağlık Meslek Lisesini Tercih Etymelerinde Ailenin Etkileme Durumu Nedir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Görüşler	f
Aile desteği oldu	29
Aile desteği olmadı (Aile istemediği halde)	1
Ailenin herhangi bir etkisi olmadı	7

Soruya yönelik cevaplar incelendiğinde, 29 öğrencinin sağlık meslek lisesini tercih etmesinde ailesinin destekçi olduğunu; 1 öğrencinin ailesinin sağlık meslek lisesini tercih etmesini istemediğini; 7 öğrencinin ailesinin tercih konusunda herhangi bir etkisinin olmadığını belirtmiştir.

Buna ilişkin öğrenci görüşleri: Ö1: “Babam doktor olmamı istediği için bende sağlık alanını tercih ettim.” Ö2: “Babamın ısrarı ile tercih ettim.” Ö3: “Ailemin isteği üzerine bu liseyi tercih ettim.” Ö4: “Ailemin dayatması sonucu ve lise hakkında bilgimin olmaması nedeniyle tercih ettim.” Ö5: “Ailem beni sağlık alanında bilgilendirdi ve ilgimi çektiği için etkilendim.” Ö6: “Ailem sağlık alanında daha kolay iş bulacağım hakkında bilgilendirdi.” Ö7: “Ailemin zoru ile tercih ettim.” Ö8: “Ailem destek oldu.” Ö10: “Okulda akrabam olduğu için tercih ettim.” Ö15: “Okuyacaksan sağlık bölümü oku, sağlıkçı ol iş bulma imkanın olur diyerek yönlendirdiler.” Ö16: “Sağlık alanının önünün açık olduğunu söyleyerek yönlendirdiler.” Ö17: “Ailem zorlamadı ancak sağlık alanına gidersem gelecekte daha iyi olacağını sağlık ile ilgili bilgi sahibi olacağımı söylediler.” Ö18: “Sağlık alanı ile ilgili temel bilgiler öğreneceğimi düşünerek yönlendirdiler.” Ö19: “Sağlık alanının önü açık olduğu için gelmemi istediler.” Ö20: “Ailem geçmişte çektikleri zorlukları başkaları çekmesin hiç olmazsa insanların bir kısmına yardımcı olursun diyerek sağlık meslek lisesini önerdiler” Ö21: “Ailemin hayaliydi.” Ö22: “Ailem sağlık meslek lisesini tercih etmemi istiyordu ve yardımcı oldular aynı zaman da kendi isteğimdi severek seçtim.” Ö35: “Ailemin hep hayaliydi kızım doktor, hemşire olsun diye söylüyorlardı bende ailemin hayalini gerçekleştirmek için bu alanı tercih ettim.” Ö11 “Ailem istememesine rağmen puanım tuttuğu için tercih ettim.” biçiminde ifade edilmiştir.

Öğrencilerin Sağlık Meslek Lisesini Tercih Etmelerinde Akran Gruplarının Etkisi Nedir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Görüşler	f
Arkadaşlar, sağlık meslek lisesini tercih etme konusunda etkili oldu.	16
Arkadaşlardan bazıları sağlık meslek lisesine gittiği için tercihte etkili oldu.	3
Arkadaşların, öğretmenlerin eğitim yönünden iyi olduğunu söylemesi tercihte etkili oldu.	1
Arkadaşlar, sağlık meslek lisesine gitmemem konusunda etkide bulundu.	2
Arkadaşlar, sağlık meslek lisesini tercih etme konusunda etkili olmadı.	15

Soruya verilen cevaplar incelendiğinde, 16 öğrenci akran gruplarını sağlık meslek lisesini tercih etmem konusunda beni yönlendirdi, 3 öğrenci sağlık meslek lisesinde arkadaşlarını olduğu için tercih ettim, 1 öğrenci arkadaşım öğretmenlerinin eğitim yönünden iyi olduğunu söylediği için tercih ettim, 2 öğrenci arkadaşlarını sağlık meslek lisesine gitmemem konusunda beni yönlendirdi, 15 öğrenci akran grupları sağlık meslek lisesini tercih etmem konusunda beni etkilemedi şeklinde görüş belirtmiştir.

Buna ilişkin öğrenci görüşleri: Ö1: “Arkadaşım liseyi bitirince ataması var iş bulursun diyerek yönlendirme yaptı.” Ö3: “Akranlarımdan kimse beni etkilemedi ben kendim aileminde isteği ile tercih ettim.” Ö4: “Akran gruplarının tercihimde etkisi olmadı.” Ö7: “İş imkanı olduğunu söyleyerek yönlendirme yaptılar.” Ö11: “Akranım beni bu okula yönlendirdi çünkü okul bitirince iş imkanım olacağını söylemişti.” Ö12: “Kuzenim sağlık meslek lisesinden mezun oldu staj da yaptıklarını anlattı bende etkilendim.” Ö13: “Kendi isteğimle tercih ettim akran gruplarını etkilemedi.” Ö17: “Atama olmadığımı tercih etmesem daha iyi olacağını söyledi.” Ö18: “Sağlık alanının güzel olduğunu söyleyerek yönlendirdi.” Ö20: “Arkadaşım eğitiminin ve öğretmenlerinin çok iyi olduğunu belirtti.” Ö29: “Arkadaşlarımdan da sağlık üzerine okumak isteyenler vardı bu nedenle tercih ettim.” Ö35: “Arkadaşlarımla sağlık meslek lisesini seçmeyi kararlaştırdık bende tercih ettim.” Ö37: “Arkadaşlarım ve öğretmenlerim sağlık meslek lisesini tercih etmemi istemediler beni gitmemem için ikna etmeye çalıştılar.” biçiminde ifade edilmiştir.

Öğrencilerin Sağlık Meslek Lisesini Tercih Etmelerinde İş Bulma Olanaklarının Etkisi Nedir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Görüşler	f
Okul bittikten sonra iş bulma imkânı olması.	26
Okul bittikten sonra özelde iş bulma imkanı olması.	5
İş bulma imkanının etkisi olmadı	3

Soruya verilen cevaplar incelendiğinde 26 öğrenci okul bittikten sonra iş bulma imkanı olduğu için tercih ettim, 5 öğrenci okul bittikten sonra özelde iş bulma imkanı olduğu için tercih ettim, 3 öğrenci iş bulma olanağı beni etkilemedi şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Buna ilişkin öğrenci görüşleri: Ö1: “İş bulma olanağı olduğu için tercih ettim.” Ö2: “İş bulma olanağı beni etkilemedi.” Ö3: “İş bulma olanağı beni etkilemedi.” Ö4: “Benim tercih ettiğim dönemde iş bulma olanakları daha fazlaydı ve bu durum bana cazip gelmişti.” Ö6: “İş bulma olanağı olduğu için tercih ettim.” Ö7: “İş bulma imkanı ve maaşının dolgun olduğu için tercih ettim.” Ö8: “Liseden mezun olduktan sonra kolayca iş bulacağımı düşünmüştüm ancak yanılmışım.” Ö9: “İş bulma olanağı olduğu için gelmişim ancak bazı dersleri görmediğimiz için üniversite kazanma olasılığımız azalıyor. Bu durum iş bulamama olasılığımızı arttırıyor.” Ö12: “Özel hastanelerde iş bulma olasılığı olduğu için tercih ettim.” Ö16: “İş bulma yönünden kolay olduğu için tercih ettim.” Ö18: “Okuldan mezun olduğumda özel sektörde veya farklı bir kurumda iş bulacağımı düşündüğüm için tercih ettim.” Ö21: “Meslek okullarından mezun olunca iş bulma olasılığının daha kolay olduğunu düşündüğüm için tercih ettim.” Ö24: “Sağlık alanının önünün açık olduğunu düşündüğüm için sağlık alanını seçtim.” Ö25: “Sağlık alanının önünün açık olduğunu ve daha kolay atanabileceğimi düşünmem bu alanı seçmemde etkili oldu.” Ö26: “Hemen iş bulacağımı düşündüm ancak üniversite okumam gerekiyormuş.” Ö28: “Lise bittikten sonra özel hastanelerde iş bulma olasılığı tercihimde etkili oldu.” Ö29: “Hemen iş bulabileceğimi düşündüm ama başıma geleceklerden habersizdim üniversite okumam gerekecek.” Ö35: “Şimdiki okul sistemimde üniversite bitirmeden hiçbir sağlık alanında iş bulma imkanı yok ama üniversiteyi kazandığımda kolay atanabileceğimi düşünüyorum.” biçiminde ifade edilmiştir.

Öğrencilerin Sağlık Meslek Lisesini Tercih Etmelerinde Alanda Çalışanların Etkisi Nedir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Görüşler	f
Sağlık çalışanlarının üniforması tercihte etkili oldu.	8
Sağlık çalışanlarının üniversitede okunduğında atanmamın kolay olacağını söylemeleri etkili oldu.	12
Sağlık çalışanlarının tercihte bir etkisi olmadı.	13

Soruya verilen cevaplar incelendiğinde, 8 öğrencinin sağlık çalışanlarının üniforması beni etkilediği için tercih ettim, 12 öğrenci sağlık alanında çalışan tanıdıklarım üniversite okursam atanmamın kolay olacağını söyledikleri için tercih ettim, 13 öğrenci sağlık alanında çalışan kişilerin tercihim de etkisi olmadı şeklinde belirttiği görülmektedir.

Buna ilişkin öğrenci görüşleri: Ö1: “Sağlık alanında çalışan kişilerin tercihimde etkisi olmadı.” Ö2: “Sağlık alanında çalışan kişilerin üniformalarından etkilendiğim için tercih ettim.” Ö3: “Sağlık alanında çalışan kişilerin etkisi olmadı.” Ö5: “Komşumuz sağlık çalışanı beni sağlık alanı ile bilgilendirdi bu da tercihimde etkiledi.Çalışma koşulları, maaşı, daha kolay iş bulacağımı söylemişti.” Ö8: “Üniformalı bir mesleğim olsun istiyordum.Sağlık çalışanlarına çok özenirdim.” Ö10: “Dizilerde gördüğüm sağlık çalışanları, doktorlar a çok özeniyordum ve bende sağlık alanında okumak istedim.” Ö11: “Sağlık alanında çalışanlara özeniyordum insanlara yardım ediyor olmaları beni etkiliyordu bu durum tercihimde etkili oldu.” Ö12: “Sağlık alanında staj yapan kişilere özendim ve onların yaptıkları işlemleri merak etmem etkili oldu.” Ö14: “Sağlık alanında çalışan tanıdıklarım bu alanı tercih etmem ve her zaman önü açık bir meslek olduğunu söyleyerek yönlendirdiler.” Ö15: “Sağlık alanında tanıdıklarım üniversite okursam kolayca atanabileceğimi söyledi.” Ö17: “Sağlık alanında çalışan tanıdıklarım iş bulma imkanının kolay olduğunu söylediler.” Ö21: “Komşumuz bu okulu seçmem de yardımcı oldu, yönlendirdi.” Ö22: “Sağlık alanında çalışan bir tanıdığımız bu alanı bize önerdi, okulu bitirdiğimde elime mesleğimi daha kolay alabileceğimi ve sağlıkla ilgili bilgilere sahip olmamda etkili olacağını söyleyerek yönlendirdi.” Ö23: “Sağlık alanında çalışan kişilerin etkisi olmadı.” Ö26: “Hayat kurtarıyor olmaları beni etkilediği için tercih ettim.” Ö29: “Sağlıkçıların hayat kurtarıyor olmaları ve izlediğim dizilerdeki sağlıkçılara özendiğim için bu Alana yöneldim.” Ö32: “Formularımı sevdiğim için ve insanlara yardım ediyor oluşlarından etkilendiğim için tercihimde etkiledi. Ö 35: “Kuzenim sayesinde bu okulu tercih ettim.Kuzenim

sağlık meslek lisesi mezunu ve şimdi hemşire olarak çalışıyor bende onun gibi hastanede çalışmak istiyorum.” Ö36: “Alanda çalışanlar beni bu konuda çok etkiledi, cesaretlendirdi ve çalışmalarını konusunda çok etkilendim.” biçiminde ifade edilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Küreselleşme politikaları, farklı kültürler ve ekonomik sistemler için yeni talepler meydana getirmektedir. Bireyler temel olarak bu taleplerden farklı normlara göre eğitildiği için her zaman herhangi bir kültüre göre ayarlanamayabilir. Bu da beraberinde; kültürel taleplere göre ayarlanabilen, küreselleşmeyi ve sanayi sonrası dönemi karakterize eden ekonomik ve çevresel politikalara da uyumlu bir eğitim sisteminin geliştirilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır (Colceag, 2022). Bu anlamda, mesleki ve teknik liseler küreselleşme politikalarının taleplerine cevap verebilmekte önemli rol oynamaktadır. Mesleki ve teknik liselerin bir kolu olarak sağlık meslek liseleri bu talepleri karşılamakta önemli bir yere sahiptir.

Öğrencilerin sağlık meslek liselerini tercih etmelerindeki faktörlere bakıldığında, en belirleyici faktörlerin, sağlık alanına duyulan ilgi, kişisel özelliklere uygunluk ve puan durumu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin tercihlerinin bu faktörlerden etkilenmesi işin doğasına da uygun görülmektedir. Burada tercih nedenleri arasında en çok sağlık meslek liselerine duyulan ilgi öne çıkmaktadır. Yapılan bir çalışmada, öğrencilerin sağlık meslek liselerini tercih etme nedenleri arasında, iş imkânı, puanının yetmesi, insanlara yardımcı olma, çevre önerisi ve gelişim olarak belirlenmiştir (Dikeç vd., 2017). Benzer olarak, Andsoy, Güngör ve Bayburtluoğlu'nun (2012) hemşirelik öğrencileri ile yaptığı bir çalışmada, bu mesleği tercihlerinde iş bulma kolaylığının, ailelerin, kendilerini sağlık alanında geliştirmek istemelerinin ve bu alanın toplumdaki olumlu imajının etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Kam ve Atakök (2016) tarafından öğrencilerin mesleki ve teknik ortaöğretim okullarını tercih nedenleri üzerine yapılan bir çalışmada, öğrencilerin bu okulları tercih etmelerinde yeteneklerine ve cinsiyetlerine uygun olduğunu düşündükleri, yüksek öğrenimlerini kendi mesleki alanları ile ilgili bölümlerde yapmak istedikleri şeklinde sonuçlar elde edilmiştir. Yapılan çalışmada, cinsiyetin sağlık meslek liselerinin tercihinde bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Burada Kam ve Atakök'ün (2016) araştırma sonuçları, yapılan araştırma sonuçları ile cinsiyet dışında benzerlik göstermektedir. Sağlık meslek liseleri (ebe-hemşirelik) geçmişte sadece bayanlara özgü bir alan olarak görülürken, günümüzde artık kız ve erkek öğrencilerin öğrenim gördükleri birer kurum haline gelmiştir. Bundan dolayı da görüşmeye katılan hiçbir öğrenci cinsiyet özelliğini tercih nedenleri içerisinde belirtmemiştir. Bazı

öğrenciler sadece bu bölüme puanları yettiği için tercih ettiğini belirtmiştir. Buna ilişkin Owen vd. (2012) yaptığı benzer çalışmada, üniversite öğrencilerinin yaklaşık yarıya yakının bölüm tercihini puanına göre yaptığını belirtmiştir. Vatanartıran ve Eren'in (2014) yaptığı benzer bir araştırmada, öğrencilerin sağlık meslek liselerini tercih nedenlerinin iş bulma imkânı, ailenin yönlendirmesi ve sınavdan düşük puan alınması olduğu sonucu çıkmıştır. Bu anlamda, bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermekte ve elde edilen sonuçları desteklemektedir.

Öğrencilerin sağlık meslek lisesini tercih etmelerinde ailenin etkisine bakıldığında, ailelerin büyük bir etkisinin olduğu görülmektedir. Çünkü öğrencilerin neredeyse tamamına yakını tercihlerini aile desteği ile yaptıklarını belirtmişlerdir. Az bir öğrenci grubu tercihlerinde ailelerinin herhangi bir etkisinin olmadığını belirtmiştir. Tercihde aile desteğinin ağırlıklı olması, meslek liselerinin geleceği açısından önemli değerlendirilmektedir. Çünkü meslek liselerine karşı olumsuz bir algı mevcuttur. Bu algının ailelerde yıkılıyor olması anlamlı ve önemlidir.

Yapılan bir araştırmada, meslek seçimi sürecinde, ailenizin desteği oldu mu sorusuna kız öğrencilerin %81'i, erkek öğrencilerin de %78,5'i evet yanıtını vermiştir (Bekleyiş, 2007). Meslek tercihinde ailenin çocuklarına yönelik ümit ve fikirlerinin etkisini belirlenmesine yönelik yapılan araştırmada, katılımcıların %59'u ailelerin etkili olduğunu belirtmiştir (Vurucu, 2010). Genelde tercihin öğrencilere bırakılması, onlarda var olan eğilimlerin de yansımaları sağlar. Ancak yönlendirmenin sağlıklı yapılmadığı sistemlerde, anne-baba çocuğunun hata yapabileceği gerekçesi ile tercih konusunda müdahil olmayı istemektedir. Bunun kendi mantığında avantaj ve dezavantajları da bulunmaktadır.

Öğrencilerin sağlık meslek lisesini tercih etmelerinde akran gruplarının etkisine bakıldığında, öğrencilerin büyük çoğunluğunun sağlık meslek lisesini tercihinde akran grupların etkisinin olduğunu ifade ederken, önemli bir kısmı da herhangi bir etkisinin olmadığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin büyük bir kısmının akran gruplarından etkilenerek, sağlık meslek lisesini tercih ettiğini belirtmesi, sağlık meslek liselerinin öğrencilerce kabul edilebilir özelliğinin bulunduğunu göstermektedir. Konu sağlık ve doğrudan insanla ilgili olduğundan, bu alanda daha çok bilinçli insan yetiştirme adına, bu eğitim kurumlarını daha cazip hale getirilmesinin yolları aranmalıdır.

Öğrencilerin sağlık meslek lisesini tercih etmelerinde iş bulma olanaklarının etkisine bakıldığında, öğrencilerin neredeyse tamamına yakını, iş bulma imkanı olduğu için tercih ettiklerini belirtirken, çok az bir kısmı iş bulma imkanının tercihlerinde etkili olmadığını belirtmişlerdir. İş bulma olanaklarının bulunması, sağlık meslek liselerini tercih edilen alanlar

grubuna sokmuş görünmektedir. Özellikle küresel ve bölgesel düzeyde etkisini gösteren Covid19 salgınıyla birlikte sağlık hizmetlerine olan talepte büyük oranda artış görülmüştür. Sağlık hizmetlerine olan ihtiyaç sağlık personeli ihtiyacını gündeme getirmiştir. Diğer yandan, ülkemizde sağlık alanında çalışanlara olan ihtiyacın sürekli olarak artması ve buna bağlı olarak iş olanaklarının oluşması sağlık meslek liselerinin tercih edilmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin sağlık meslek liselerine yönelmelerinde okulu bitirdikten sonra iş bulmakta sıkıntı yaşamayacaklarını düşünmeleri ve geleceklerini bu şekilde garantiye almak istemelerinin önemli bir etkisi olmuştur. Bu sayede daha yetenekli elemanların, sağlık hizmetlerinde yer almasının da önü açılacak ve daha nitelikli hizmetlerde bulunulacaktır.

Öğrencilerin sağlık meslek lisesini tercih etmelerinde alanda çalışanların etkisine bakıldığında, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu tercihlerinde alanda çalışanların etkisinin olduğunu belirtirken, bir kısmı da bir etkisinin olmadığını belirtmişlerdir. Burada alanda çalışan bireyler gerek duruşlarıyla gerekse yönlendirmeleriyle öğrencilerin tercihlerini etkilemişlerdir. Öyle ki, sağlık çalışanlarının üniforması bile öğrencilerin bu okulları tercih etmesinde önemli rol oynamaktadır. Mesleğin üniformasının olması, statü gibi değerlendirilmiş olabilir.

Öneriler

- 1-Öğrencilerin sağlık meslek liselerini tercihlerinde, ailelerin önemli bir payının olduğu düşünüldüğünde, ailelerin meslek liselerinin önem ve gerekliliği konusunda bilinçlendirilmesi gerekmektedir.
- 2-Sağlık meslek liselerinin eğitim öğretim ortamlarının daha cazip hale gelmesi için gerekli önlemler alınmalıdır.
- 3-Öğrenciler tercihlerini yaparken, aldıkları puandan ziyade, ilgi duydukları alanları dikkate almalıdırlar.
- 4-Öğrencilerin sağlıklı meslek liseleri tercihinde bulunmaları konusunda ilgililerce rehberlik yapılmalıdır.

Kaynakça

- Andsoy, I. I., Güngör, T. ve Bayburtluoğlu, T. (2012). Karabük üniversitesi sağlık yüksekokulu öğrencilerinin hemşireliği tercih etme nedenleri ve mesleğin geleceği ile ilgili görüşleri. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 124-130.
- Akdaş, G. (2013). *Sağlık meslek lisesi öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin ve algıladıkları aile desteğinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ay, M. (2002). *Mesleki yönlendirme, ilköğretim okulları sekizinci sınıf öğrencileri üzerine bir alan çalışması*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, T. (2022). *Hemşirelerin mesleki profesyonel tutumlarının ve meslektaş dayanışması düzeylerinin tükenmişlik üzerine etkisinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Hemşirelik Esasları Ana Bilim Dalı, Samsun.
- Bekleyiş, F. (2007). *Öğrencilerin mesleki ilgi alanları ve ailenin meslek seçimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Colceag, F. (2022). *The relationship between education, economy and social systems*. <https://austega.com/florin/Education&Economy.htm> adresinden tarihinde alınmıştır.
- Coşkun F. (2022). *Hemşirelikte profesyonelleşme ve mesleki bağlılığın kuşaklar arası farklılıkları ve etkileyen faktörler: Niteliksel bir çalışma*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Hemşirelikte Yönetim Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Dawson. C. (2002). *Practical research methods*. Oxford: How To Books.
- Dikeç, G., Karakurt, S., Bayram, A., Zeybek, B. ve Dağlı, D. (2017). Sağlık meslek lisesi son sınıf öğrencilerinin hemşirelik mesleğine ilişkin düşünceleri. *Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi*, 3(4), 127-135.
- Elibol, E. (2014). *Anadolu Sağlık Meslek Lisesinde öğrenim gören hemşirelik öğrencilerinin mesleğe yönelme, mesleki imaj ve beklenti ile gelecek planlarına ilişkin görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ertürk, S. (1976). *Eğitimde program geliştirme*. Yelkentepe Yayınları.
- Girgin, G. ve A. Kaya (drl.). (2007). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Anı Yayıncılık.
- Kam, M. ve Atakök, G. (2016). Mesleki ve teknik ortaöğretim okullarının tercih nedenleri. 1st *International Conference on Engineering Technology and Applied Sciences Afyon Kocatepe University (21-22 Nisan 2016)*, (Volume: 1214-1220), Türkiye.
- Mays, A.B. (1960). *Mesleki eğitimin prensipleri ve tatbikatı*. (Çev: İ. Özdil ve R. Öncül). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Tan, H. (1995). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Odacı, L. (2022). *Pandemi sürecinde sağlık çalışanlarının mesleki risklerinin iş stresine etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İş Sağlığı ve Güvenliği Ana Bilim Dalı, Gümüşhane.
- Owen, F. K., Kepir, D. D., Özdemir, S., Özlem, U. L. A. Ş. ve Yılmaz, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin bölüm seçme nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 165-151.
- Özakca, İ. (2008). *İlköğretim okulu sekizinci sınıf öğrencilerinin genel ve mesleki ortaöğretim kurumlarına yönelmelerini etkileyen factored*, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Vatanartıran, S. ve Eren, A. K. (2014). Anadolu sağlık meslek liselerinin etkili okul boyutları bağlamında incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16), 449-475.
- Vurucu, F. (2010). *Meslek lisesi öğrencilerinin meslek seçimi yeterliliği ve meslek seçimini etkileyen faktörler*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yeşilyaprak, B. (2015). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Okul Öncesi Erkek Öğretmenlerin Mesleki Rollerini

Yeliz TEMLİ-DURMUŞ

Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi

yeliz.temlidurmus@usak.edu.tr

Özet

Bir mesleğe dair rolleri yani davranış kalıplarını tanımlamada, statü ve genel geçer toplumsal davranış kalıpları etkilidir. Toplumsal bir algı olarak kadın ev işleri ile ilgilenmesi sorumluluğu algısı yerleşmiştir. Bu algının bir sonucu olarak okul öncesi ve ilköğretim öğretmenliğinin kadınlara özgü meslekle olduğu inancı doğmuştur. Cinsiyet ayrımcılığı konusuna kadınların ötekileştirilmesi noktasından bakan toplumsal çalışmalara ulaşılabilmektedir. Hemşirelik ve okul öncesi öğretmenliği mesleklerinin kadın mesleği olarak algılanmasının bu meslekleri yapan erkek çalışanlarda etkileri de çeşitli araştırmalarda amaç edinilmiştir. Bu çalışmanın amacı, erkek öğretmenlerin; toplumsal rollerde kadına ait bir meslek olarak algılanan okul öncesi öğretmenliğini seçme sebeplerini belirleyerek mesleğin erkek öğretmenler tarafından algılanan olumlu yönlerini ve sınırlıklarını ayrıntılarıyla ortaya koyabilmektir. Alan yazın incelendiğinde okul öncesi erkek öğretmen adayları ile olgu bilimsel desenin belirlendiği çalışmalar mevcuttur. Meslek yaşamına atılmış, öğretmenlik yapan katılımcılarla yapılan çalışmaların sınırlı kaldığı görülmektedir. Durum çalışması deseninin benimsendiği bu nitel çalışmada amaçlı örnekleme kullanılmış ve çalışmaya katılmaya gönüllü 5 okul öncesi erkek öğretmene ulaşılmıştır. Çalışmanın bulguları üç tema altında toplanmıştır; Meslek Seçimi, Toplumsal Algı ve Veli Tepkileri. Meslek Seçimi temasının altındaki kodlara bakıldığında; Atanma kolaylığı, Çocuk sevgisi ve Keyifli Olması kodları oluşmuştur. İkinci tema olan Toplumsal Alı Teması dört koddan oluşmuştur. Bunlar; Olumsuz toplumsal algı, Bireylerin sorgulaması, Çocuk bakıcısı algısı ve ayrıca Gereksiz espri yapılması kodları olarak belirlenmiştir. Üçüncü ve son tema olan Veli Tepkileri teması altında üç kodlama belirlenmiştir; Aile içi iletişimde etkili olma, Tercih edilen öğretmen olma, Rol model olma. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları çerçevesinde iki katılımcıdan Katılımcın Teyidi alınmış ve temalar ve kodlamalar hakkında görüşülmüştür ve onayları alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen cinsiyeti, Mesleki roller, Cinsiyet ayrımcılığı, Öğretmenlik mesleği.

Abstract

Status determination and social behavior patterns (customs) have Preliminary effect on professions 'roles. Women hold responsible for doing house works, which is a social expectations and perceived as responsibility of women. "Elementary school teachers and early childhood education (ECE) teachers should be women" is another misconception that socially constructed. The aim of the study is to determine reasons of job selection of "men early childhood education (ECE) teachers" and secondly to determine men teachers' perceptions on positive aspects and limitations of their profession. Various phenomenological Turkish studies exist in the literature on men early childhood education teacher candidates on the one hand, on the other studies with men early childhood education teachers are limited. In this qualitative case study purposive sampling was used and 5 men ECE teachers voluntarily participated in the study. The results of the study emerged under 3 themes namely, Selection of the profession, Social Perception, and lastly Parents' Reflections. The codes under the first theme (Selection of the profession) are Convenience for Appointment as a teacher, Sympathy towards Children, and Taking pleasure in dealing with children. Second theme named as "Social Perception" and consists of 4 coding; Negative Social Perceptions, Too many questions about reasons of job selection, Perception of Baby Sitter, and lastly Backhanded Jokes. The third theme is named as Parents' Reactions includes three codes; Effectiveness on family communications, Being favorite teacher, and lastly Being effective role model. Three participants' approvals were provided on themes and also codes.

Keywords: Gender of teacher, Professional roles, Gender discrimination towards men teacher, Teaching profession.

Giriş

Erken çocukluk dönemi doğumla başlayıp 8 yaşa kadar devam eden ve bilişsel gelişimin en üst seviyede gerçekleştiği dönemdir. Bu döneme ait çalışmalar, Benjamin Bloom'un araştırmalarıyla başlamıştır ve ilk 5 yıl sürecinde insanın yoğun şekilde öğrenmekte olduğu bilgisi ortaya konulmuştur (Divoky, 1976). Erken çocukluk döneminde öğrenilen bilgilerin hayat boyunca etkili olduğu bilinmekte ve bu durum okul öncesi eğitimin önemini arttırmaktadır (Oktay, 1999). Okul öncesi eğitim kademesi, çocukların tüm gelişim alanlarını (Bilişsel –zihinsel- gelişim, dil gelişimi, Hareket –motor- gelişim, sosyal ve duygusal gelişim, öz-bakım becerileri gelişimi) destekleyen ve gelişmesi için bilimsel olarak program haline getirilmiş planlı bir süreçtir. Çocuğun hangi ayla aralıklarında hangi kavramı kazanacağı, nasıl ve neden eğitileceği, hangi yöntem ve teknikler ile eğitileceği bu programlar sayesinde açık ve net olarak ortaya konulur (Aral ve diğerleri, 2002). Sosyal ve duygusal gelişimin desteklenmesi gereken gelişim alanlarından biri olduğu gerçeğinden yola çıkılarak, okul öncesi eğitim kademesi sayesinde çocuklar ilk kez kendi yaşamlarının dışına çıkarlar ve örgün bir eğitim kurumu olan okul ile tanışır. Çocuk için bu yaş dönemlerinde okul kavramı sadece akademik başarı ile ifade edilmez. Çocuk okula devam ederken kendini, çevresini keşfetmeye ve daha iyi tanımaya başlar. Pek çok kavram ve kazanımı bu eğitim kademesi sayesinde edinmeye başlar (Aydın, Şentürk ve Duran, 2018). Bir başka deyişle, çocuğun potansiyelini keşfetmek, yeteneklerini geliştirmek, duygularını keşfetmek açısından bu eğitim süreci önemlidir ve öğretmenlerin çabaları ve eğitimi bu önemli sürece etkisi açısından hayati bir rol taşımaktadır (Şişman, 1999). Yetişkinlik dönemini doğrudan etkilediği bilinen okul öncesi dönemin, zorunlu eğitimin ilk adımı olması açısından çalışmalar yapıldığı bilinmektedir.

Toplumda, bilişsel gelişimin ön planda tutulduğu ve önceliğin bilişsel gelişime verildiği çalışma bulgularında yer almakla beraber Okul Öncesi Eğitim Programlarının gelişimi bütüncül olarak ele aldığı nettir. Bilişsel gelişimin desteklenmesi, çocukların diğer gelişim alanları olan dil, motor, beden gelişimi gibi alanlara da önemli bir alt yapı oluşturur ve çevresel faktörler, uyaran zenginliği, çocuğa yönelik tutum ve davranışlar çocuğun üst düzeyde gelişim göstermesi destekleyebilir (Başaran ve Ulubey, 2018; Kol, 2011). Bacanlı (2002) toplumsal roller ve yeni bir uyaranla karşılaşarak farklılıklarını analiz edip yeni bir denge kurma sürecini Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı ışığında ele aldığını açıklamaktadır. Ahlak Gelişiminin bir parçası olarak Piaget ve Toplumsal Kurallar Kohlberg'in ortaya koyduğu basamakların arkasında kalsa da alanda ilk çalışmaların Piaget tarafından yapıldığı bilinmektedir (Temli-Durmuş, 2016). Bir mesleğe dair rolleri yani davranış kalıplarını tanımlamada “statüler” toplumsal değerlerde

önemli bir etkidir ve toplumsal sistem içerisinde genel geçer davranış kalıplarını belirler (Biddle, 1986 akt. Sarı, 2011). Toplumsal bir algı olarak ev işlerinden birincil derecede sorumlu olan kadındır algısı yerleşmiştir. Bu algının bir sonucu olarak okul öncesi ve ilkökul öğretmenliğinin kadınlara özgü meslekle olduğu inancı doğmuştur (Haskan Avcı, Karababa ve Zencir, 2019). Cinsiyet ayrımcılığı konusuna kadınların ötekileştirilmesi noktasından bakan toplumsal çalışmalara ulaşılabilir. Hemşirelik ve okul öncesi öğretmenliği mesleklerinin kadın mesleği olarak algılanmasının bu meslekleri yapan erkek çalışanlarda etkileri de çeşitli araştırmalarda amaç edinilmiştir (Er ve Ergen, 2020; Haskan Avcı, Karababa ve Zencir, 2019; Sarı, 2011). Bu çalışmanın amacı, erkek öğretmenlerin; toplumsal rollerde kadına ait bir meslek olarak algılanan okul öncesi öğretmenliğini seçme sebeplerini belirleyerek mesleğin erkek öğretmenler tarafından algılanan olumlu yönlerini ve sınırlıklarını ayrıntılarıyla ortaya koyabilmektir.

Yöntem

Bu nitel araştırmada, Durum Çalışması deseni benimsenmiştir. Net olmayan-belirsiz durumlara yönelik soru sorma, belirli bir durumda neler deneyimlendiğini tanımlama, bir topluluğun özelliklerini ayrıntısıyla ortaya koyma gibi özellikleri nedeniyle ve genellenebilme kaygısı taşımadığı için, belirli bir topluluğa özgü durumları ortaya koyduğu için durum çalışması benimsenmiştir (Denzin & Lincoln, 2008). Durum Çalışması deseni, amaçlı örnekleme ile 5 okul öncesi erkek öğretmene ulaşılmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bulguları üç tema altında toplanmıştır; Meslek Seçimi, Toplumsal Algı ve Veli Tepkileri. Temalardan oluşsan başlıklar altında kodlar açıklanmıştır. Katılımcıların ifadeleri direkt sunulmuştur.

Meslek Seçimi

Birinci tema olan Meslek Seçiminde katılımcılar atanma kolaylığı ($f= 5$) avantajının meslek seçiminde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların büyük çoğunluğu okul öncesi öğretmenliğini yapabilmek için çocukları sevmenin şart olduğunu ve kendilerinde bu sevginin varoluşsal olarak bulunduğunun altını çizmiştir. Çocuklarla vakit geçirmenin keyif verdiğini belirten iki katılımcı, mesleğin insanı mutlu etmesinin ve keyif vermesinin önemini vurgulamıştır.

Tablo 1*Meslek Seçimi*

Kodlar	<i>f</i>
Atanma kolaylığı	5
Çocuk sevgisi	4
Keyifli olması	2

Aşağıda, Tablo.1’de yer alan kodların oluşmasına katkı sağlamış katılımcı cümleleri yer almaktadır. Bu ifadeler birebir alınmış, herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Katılımcıların öğretmenlik deneyim yılları ifadelerinin yanında parantez içinde belirtilmiştir.

“Okul öncesi öğretmenlerinin atanma kolaylığı var. Ben açık öğretim fakültesi mezunuyum ve dört yıl İngilizce Öğretmenliği için uğraştıktan sonra okul öncesine karar verdim. Daha rahatmış süreç, keşke baştan ön yargılı olmayıp okul öncesine niyetlenseydim” (12 yıl deneyimli).

“Lisanstayken bir erkek hocam, sen ne yapacaksın mezun olunca, sana bir çözüm bulmak lazım diyordu, sosyal bilgiler bölümündeydi. Yüksek lisansımı da yaptım, ilerleyeceğim. Çocukları ve okumayı seviyorum. Çocukları sevmesem bu yorucu tempoya dayanılmaz, çocuklarla uğraşılmaz sevmezsen, maaş için bu meslek yapılamaz” (11 yıl deneyimli).

“Çocuklar çok masum ve hayatı merak ediyorlar. Bu merakları bile enerji dolduruyor insanı” (12 yıl deneyimli).

Toplumsal Algı

Toplumsal Algı teması altında dört kod yer almaktadır. Bu kodlar; Olumsuz toplumsal algı, Bireylerin sorgulaması, Çocuk bakıcısı algısı, Gereksiz espri yapılması isimlerini alarak çalışmanın bulguları altında yer almıştır. Aşağıda katılımcı ifadeleri sunulmuştur.

Tablo 2*Toplumsal Algı*

Kodlar	<i>f</i>
Olumsuz toplumsal algı	4
Bireylerin sorgulaması	4
Çocuk bakıcısı algısı	2
Gereksiz espri yapılması	2

“Mesleğim sorulduğunda bazen sadece öğretmen demekle yetinmek zorunda kalabiliyorum ya da okul öncesi öğretmeni demek anaokulu öğretmeni demekten daha kolay olmakta” (11 yıl deneyimli).

“Mesleğimi söyleyince çocuk bakıcısın yani diyenler oluyor. İşte benim meslektaşlarım bazılarını eğitememiş diyorum yüzüne. Algısı, dünyası bu kadar sığ. Uzman öğretmen olacağım umarım bu yıl, sınava gireceğim” (12 yıl deneyimli).

“Sayımızın artması bana güç veriyor, daha doğrusu destek veriyor. Ben bu mesleği seviyorum, benim kararım ve gerisinden etkilenmiyorum. Anlayamıyorum anlamaya çalıştığımda. Sevgi, duygu kadınlarla ilişkilendiriliyor, e sizin babanız yok mu? Babanızdan ağabeyinizden hiç mi sevgi görmediniz? Anlayabilmek zor ama zamanla alışacaklar”(12 yıl deneyimli).

Veli Tepkileri

Veli Tepkileri teması çalışmanın üçüncü teması olarak ortaya çıkmıştır. Toplam üç koddan oluşmuştur. Bu kodlar, Aile içi İletişimde Etkili Olma, Tercih Edilen Öğretmen Olma, Rol Model Olma olarak belirlenmiştir.

Tablo 3

Veli Tepkileri

Kodlar	f
Aile içi İletişimde Etkili Olma	5
Tercih Edilen Öğretmen Olma	5
Rol Model Olma	4

Katılımcılar aile içi etkili olduklarını düşünmekte. Bunu ifade ederken çocukların anne babalarıyla inatlaştıklarına, ebeveynlerin de öğretmenleri adına konuşarak çocukları ikna edebildiklerini dile getirmişlerdir. Çocukların, öğretmenlerinin söylediklerini ebeveynlerine ileterek onlara karşı çıktıklarını ifade eden katılımcılar cinsiyetlerinden dolayı daha fazla tercih edildiklerini, özellikle buldukları sınıfa kayıt olmak için okulun kayıt aldığı bölgeye taşınan aileler olduğunu vurgulamışlardır.

“Bir velim adresini değiştirdi çocuğunu bana verebilmek için. Eşiyle ayrılmış, doktor olan eşinden şiddet görüyorlarmış, bir erkek olarak rol model olabilmem için şartlarını zorladı. Yani doktor şiddet uygulamaz algısı tabii ki erkek okul öncesi öğretmeni olmaz da der, toplumumuz işte” (12 yıl deneyimli).

“Çocuklar evlerinde bizlerden bahsediyor veliler ise çocuklarının evde aileleriyle bile paylaşmadıkları konuları öğretmenleri ile paylaşacak kadar yakın gördüklerini düşünüyorlar. Velilerin bu tür geri dönüşleri bizimde işimizi iyi yaptığımızı destekler nitelikte oluyor” (11 yıl deneyimli).

“Bu okula yeni geldim. Çocuğunun 7 yaşında ilkokula başlamasını isteyen velim çocuğunu bana verebilmek için buraya taşındı. Bilinçli ailelerin sayısı az değil (12 yıl deneyimli).

Tartışma

Belirli bir cinsiyete özgü mesleklerde karşılaşılan önyargılar bu çalışmanın bulguları arasındadır. Öğretmen adayı iken baş edilmesi gereken bir süreç olarak belirtilen bu özellik (Sarı, 2019, Karaba ve Zencir, 2018) öğretmenlik mesleği uygulamaları sırasında da karşımıza çıkmaktadır. Temli, Şen ve Akar’ın (2011) çalışmasıyla benzer bir şekilde öğretmenin davranış kazandırmada rolü ailenin sorumluluğunu tamamlayıcı bir unsur olarak açıklanmış, birincil sorumluluğun ailelerde olduğu vurgulanmıştır.

Ev işlerinden kadının sorumlu tutulması, çocuklarla kadınların ilgilenmesi gibi görev paylaşımı algıları birçok ülkede kadınlara atfedilen sorumluluklar olarak tanımlanmaktadır. Diğer taraftan kadın ve erkek bedenlerinin biyolojik ve fiziksel yapı bakımından farklılık göstermesinin bir sonucu olarak “annelik” konumu ve öz bakım becerilerini karşılayan birincil sorumlu olmak gibi nedenler kadınların belli dönemlerde iş hayatından uzak kalmalarına neden olabilmektedir (Sak, R., Kızılkaya, G., Yılmaz, Y., ve Dereli, M., 2015). Son yıllarda kadınlara özgü olarak kabul edilen, hemşirelik, okul öncesi öğretmenliği gibi mesleklerde erkeklerin öne çıkan başarıları şefkat, ilgi gösterme, bakım becerileri gibi konularda cinsiyetin önemli bir gösterge olamayacağı algısını topluma yerleştirmektedir.

Kaynakça

- Aydın, S., Şentürk, Ş., ve Duran, V. (2018). Okul öncesi programının Stufflebeam bağlam, girdi, süreç ve ürün modeline göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 13(27).
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14222>
- Başaran, S.T. ve Ulubey, Ö. (2018). 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. <https://doi.org/10.30964/auebfd.417643>

- Divoky, D. (1981). Early childhood education: Who's doing to whom, and why? . In M. Kaplan-Sanoff, & Renee Yablans-Magid, *Exploring early childhood: Readings in theory and practice*. Macmillan Publishing Co., Inc.
- Er, A. ve Ergen, H. (2020). Erkek okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin yaşadığı mesleki sorunlar, IBAD Sosyal Bilimler Dergisi. <https://doi.org/10.21733/ibad.797966>
- Haskan Avcı, Ö., Karababa, A. ve Zencir, T. (2019). Toplumsal cinsiyet bağlamında erkek okul öncesi öğretmen adayları: Algıladıkları güçlükler ve gelecek kaygıları, 12(4), 1092-1106. doi: 10.16986/HUJE.2018046235
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/115636> adresinden ulaşılmıştır.
- Oktay, A. *Yasamin sihirli yıllari: Okul oncesi donem*. Epsilon Yayıncılık
- Sak, R., Kızılkaya, G., Yılmaz, Y. ve Dereli, M. (2015). *Çocukların bakış açısıyla erkek ve kadın okul öncesi öğretmenleri*, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/115894> adresinden alınmıştır.
- Sarı, Ö. (2011). Toplumsal cinsiyet ve mesleki rol ilişkisi: Hemşirelik bölümünde okuyan erkek öğrenciler örneği. *EÜSBED*. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/68529> adresinden alınmıştır.
- Sisman, M. (1999). *Ogretmenlige giris*. Pegem A Yayıncılık.
- Temli, Y., Şen, D. ve Akar, H. (2011). Teacher views on moral education and teachers' suggestions on pre-service and in-service education [Ahlak Eğitimi ile İlgili Öğretmen Görüşleri ve Hizmet-öncesi Hizmet-içi Öğretmen Eğitimine Yönelik Öneriler]. *Educational Sciences: Theory&Practice (KUYEB)*, 11(4), 2045-2067.

Öğretmen Adaylarının Gözünden Kapsayıcı Eğitim

Dr. Öğr. Üyesi Z. Esra KETENOĞLU KAYABAŞI

Kastamonu Üniversitesi

eketenoglu@kastamonu.edu.tr

Özet

Lisans öğrenimleri sürecinde seçmeli “Kapsayıcı Eğitim” dersini alan öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim anlayışlarının ne düzeyde olduğunun merak edilerek yürütülen bu çalışma temel nitel bir araştırmadır. Bu kapsamda katılımcı grubu Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı branşlarda öğrenim gören 30 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcı grubun seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış olup öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim dersini almaları ve gönüllülük esasıyla araştırmaya katılmaları esas alınmıştır. Veri toplama aracı olarak Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Eğitimi Modülü Projesi kapsamında hazırlanan “Kapsayıcı eğitim nedir ve ne değildir?” formu kullanılmıştır. Form kapsayıcı eğitim hakkında doğru ve yanlış on iki ifade içermektedir. Kapsayıcı Eğitim dersini alan öğretmen adaylarına bu form dağıtılarak bu ifadeleri gözden geçirmeleri ve doğru veya yanlış olarak yorumlamaları istenmiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının ifadelerine verdikleri yanıtlar tamamen doğru, kısmen doğru ve yanlış olarak üç grupta incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kapsayıcı ifadeleri çoğunlukla doğru yorumladıkları görülmüştür. Bu bağlamda kapsayıcı eğitim anlayışını elde ettikleri düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarına istinaden öğretmenlik programlarına kapsayıcı eğitim zorunlu alan dersi ve çeşitli hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin desteklenmesi gibi ileriye dönük öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Kapsayıcılık, Kapsayıcı anlayış, Dezavantajlı gruplar, Öğretmen eğitimi*

Giriş

Kapsayıcı eğitim tüm çocukların sosyokültürel, gelişimsel ve bireysel özellikleri ile ihtiyaçları doğrultusunda eğitim almalarını destekleyen ve ayrımcılığın azaltılmasını hedefleyen bir süreçtir. Kapsayıcı eğitimin en temel hedefleri tüm çocukların nitelikli bir eğitime erişebilmeleri, fırsat eşitliğinin sağlanarak katılımlarının artırılması ve olası ayrımcılıkların azaltılmaya çalışılmasıdır (UNESCO, 2019). Kapsayıcı eğitim, UNESCO’nun sürdürdüğü Herkes İçin Eğitim hareketi kapsamında İspanya’da kabul edilen Salamanca Bildirisi ile her çocuğun eğitim alma hakkı olduğunu ve çocukların kendilerine özgü nitelik, beceri, ilgi ve öğrenme gereksinimlerinin dikkate alınması gerektiği vurgulamaktadır (Dede, 1996). Kapsayıcı eğitim sürecinde öğretmenin kapsayıcı bir sınıf atmosferi oluşturması, evrensel tasarımı gözönünde bulundurup öğretimin fiziksel, sosyal ve akademik boyutlarını içselleştirerek öğretimi farklılaştırarak öğrenciyi sürece dahil etmesi kapsayıcı eğitimin önemli bileşenlerindedir (Taneri, 2019; Yılmaz, Uysal ve Koç, 2019). Kapsayıcı eğitim tüm çocukları kapsarken dezavantajlı gruplarda yer alan çocukların eğitimleri de bireysel farklılık ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmektedir. Gelir durumu, yaşanılan yer, etnik köken, göç, engel durumu ve cinsiyetinden dolayı dışlanmaya maruz kalan çocuklar dezavantajlı çocuklar olarak anılmaktadır. Dezavantajlı çocukları da dahil eden eğitim süreci dünyada kapsayıcı eğitim

olarak belirlenmiştir. Kapsayıcı eğitim felsefesinde yatan görüşe göre dezavantajlı çocukların bireysel ihtiyaçlarına göre kapsayıcı eğitim uygulamalarının benimsendiği okullarda eğitim alarak öğrenim hayatlarını sürdürmeleri ve topluma kazandırılmaları mümkündür. Son otuz seneye kadar özelleştirilmiş bir eğitimden yalnızca kaynaştırma öğrencisi olanlar faydalanabiliyor fakat toplumda dezavantajlı durumda olan düşük gelirli, farklı kültürlerden gelen ve göç yaşamış ailelerin çocukları daha fazla ve özel olarak planlanmış bir eğitime sahip olamıyordu. Kapsayıcı eğitimi kaynaştırma eğitiminden ayıran nokta özel gereksinimli çocuklar için geliştirilmemiş olup tüm çocukların eğitimini içermesidir. Bununla birlikte bir diğer önemli husus ise kaynaştırma eğitiminde öğrencinin değişimine odaklanılırken kapsayıcı eğitimde okul bazlı bir değişimin söz konusu olmasıdır (Rakap, 2018). Bu bağlamda kaynaştırma eğitime oranla kapsayıcı eğitim daha geniş bir bakış açısını temsil etmektedir. Kapsayıcı eğitim sürecinde evrensel tasarımın dahil edilmesi diğer bir önemli husustur. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretimin fiziksel, sosyal ve akademik boyutlarını içselleştirerek öğretimi farklılaştırarak öğrenciyi sürece dahil etmesi ile evrensel tasarımı yakalamak mümkündür. Kapsayıcı eğitim benimsenirken öğretmenlere önemli roller düşmektedir. Bunlardan bazıları müfredat uyarlaması yapmaları, öğretimsel düzenlemeler yapılması, fiziksel düzenlemeler yapılması, sınıf içi kayıtların tutulması, etkili işbirliği ve nitelikli iletişim olarak alan yazında vurgulanmaktadır (Yılmaz, Uysal ve Koç, 2019). Sözü geçen sorumluluklar ve roller aynı zamanda eğitimcilerin nitelikleri ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde yetersizlik türlerine göre yapılmış tespit ve müdahale çalışmaları, taşınabilir eğitim vb gibi sistemler, okula katılımda eşit fırsatları destekleyen çeşitli kampanyalar ve son yıllarda artan mülteci öğrencilerin eğitimleri için yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir. Son yıllarda Türkiye’de kapsayıcı eğitim ile ilgili yapılan projelerden bazıları şunlardır:

- “Suriyeli Öğretmenlerin Eğitimi Projesi” (2017)
- Yabancı Uyruklu Öğretmenlerin Sınıflarda Eğitimi” (2017)
- “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PICTES)” (2022)
- “Engelli Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi” (2020)
- “Kapsayıcı Eğitim: Öğretmen Eğitimi Modüllerinin Hazırlanması Projesi” (2018)
- Öğretmen Ağı ve Köy Okulları Değişim Ağı (KODA)
- “Haydi Kızlar Okula Kampanyası” (2006)

- “Anne-kız okulda” kampanyası (2008-2009)

Türkiye’de kapsayıcı eğitim kavramının temellerinin atılması Suriye iç savaşının başlaması ve mülteci grupların ülkemize gelmesi ile başlasa da kavram ve anlayış olarak Milli Eğitim Bakanlığı ve UNICEF işbirliği ile başlayan mültecilerin eğitimine yönelik yapılan projelerle eğitim sistemimize dahil olmuştur. Çeşitli projelerle başlayan süreçten buyana kapsayıcı öğretmen yetiştirme konusunda iş birliğinin temelleri atılmış, 2018 yılında öğretmenlik lisans programlarına "*Kapsayıcı Eğitim*" adıyla seçmeli bir ders eklenmiştir (YÖK, 2018). Buna ek olarak, Milli Eğitim Bakanlığı kapsayıcı eğitim anlayışını MEB 2023 vizyonuna dahil ederek tüm öğrencilerin hak temelli bir bakış açısıyla her türlü desteğe layık olduklarını vurgulamıştır. Kapsayıcı eğitim dünyada olduğu gibi ülkemizde de her ne kadar çeşitli projeler ve kampanyalarla desteklense de alanyazında öğretmenlerin bu konuda kendilerini yetersiz hissettikleri bilgisine ulaşılmıştır (Amaç, 2021; Can ve Kara, 2017; Ketenoğlu Kayabaşı, 2020; Kilinc, 2019; Ünal ve Aladağ, 2020). Özellikle Amaç’ın (2021) kapsayıcı eğitimle ilgili 65 çalışmayı inceleyerek yapmış olduğu sistematik derlemede öğretmenlerin bilişsel, duyuşsal, mesleki beceriler, mesleki değerler ve uygulama boyutunda çeşitli sorunlar yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır. Kapsayıcı eğitim anlayışına göre öğretmenlerin yalnızca kapsayıcı eğitim hakkında bilgi sahibi olmaları ve öğretimi gerçekleştirmeleri yeterli görülmemekte olup, hem farklılıklara saygı duyan ve kabul eden hem de bireysel ihtiyaçları göz önünde bulundurup öğretimi düzenleyen bir rehber olması gerektiği düşünülmektedir. Ülkemizde teorik olarak benimsenmiş fakat pratikte eğitimciler tarafından yeterince benimsenip uygulanamayan kaynaştırma eğitiminin yanı sıra dünyada daha cazip bir anlayış olarak ortaya çıkan kapsayıcı eğitime ilişkin eğitimcilerin görüş ve uygulamalarının neler olduğu merak edilerek bu araştırmaya başlanmıştır. Bu bağlamda "*Kapsayıcı Eğitim*" seçmeli dersini alan öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim anlayışlarının ne düzeyde olduğu merak edilmesi üzerine bu araştırma planlanmıştır. Bu nedenle bu çalışmada “Kapsayıcı eğitim dersini alan öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim anlayışları ne düzeydedir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Lisans öğrenimleri sürecinde kapsayıcı eğitim dersini alan öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim anlayışlarının ne düzeyde olduğunu merak ederek yürütülen bu çalışma temel nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalarda araştırmacının kendisi bir araç olmakta olup derin ve ayrıntılı

bir yol izlemeyi amaçlayan bir araştırma türüdür (Patton, 2014). Ayrıca nitel araştırma tümevarımsal olarak ilerleyen, araştırmacı, görüşmeler, gözlemler ve belgelerin araç olduğu, anlam ve anlama üzerine odaklanan, zengin betimlemelerin yer aldığı ve resmin bütününe görmeyi hedefleyen bir araştırma türü olarak tanımlanmaktadır (Merriam, 2013). Bu çalışma bir grubun eğitim anlayışının düzeyini belirme amacı ile yürütüldüğü için betimleyici bir araştırmadır.

Katılımcılar

Bu çalışmada katılımcı grubunu Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde çeşitli branşlarda öğrenim gören 30 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcı grubun seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada katılımcı grubunu Kapsayıcı Eğitim seçmeli dersini seçen ve derslere devam ederek gönüllü katılım sergileyen öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Analiz

Kapsayıcı eğitim anlayışının tüm öğretmenler tarafından benimsenmesi tüm öğrencilerin eğitimi, topluma dahil olabilmeleri, ihtiyaçları doğrultusunda hizmet alabilmeleri ve ilgileri doğrultusunda güçlü yönlerini keşfedebilir hale gelmeleri açısından elzem bir durumdur. Bu bağlamda "Kapsayıcı eğitim nedir ve ne değildir?" formunu dolduran öğretmen adaylarına sınıflandırdıkları önermeler hakkında bilgi verilecek olup kapsayıcı eğitim hakkındaki kavram yanlışlarını gidermeleri sağlanacaktır. Bu araştırmanın veri toplama aşamasında Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Eğitimi Modülü Projesi kapsamında hazırlanan Okul Yöneticilerinin Eğitimi Modülünde 5. Etkinlikte tasarlanmış olan "Kapsayıcı eğitim nedir ve ne değildir?" formundan yararlanılmıştır. Bu kapsamda veri toplama aşamasında katılımcılardan formda yer alan kapsayıcı eğitim hakkındaki ifadeler için kapsayıcı eğitime uygunluğu açısından sınıflandırmaları istenmiştir. Araştırma formunda yer alan on bir ifade ise şunlardır:

Kapsayıcı eğitim;

- Devamlı bir değişim sürecidir.
- Benzer yöntemlerin sürekli kullanımınıdır.
- Farklılaştırılmış öğretimi içerir.
- Tek seferde gerçekleştirilecek bir projedir.
- Tüm paydaşların aktif katılımını gerektirir.
- İşbirlikçi öğrenmeye önem verir.
- Her öğrenci için aynı hedefleri koyar.

- Homojen okullar ve sınıflar gerektirir.
- Başarıya göre sıralama ön plandadır.
- Gruba göre uyarılama gerektirir.
- Öğretmen merkezlidir.
- Bireyselleştirilmiş eğitim planı gerektirir.

"Kapsayıcı eğitim nedir ve ne değildir?" formunu kapsayıcı eğitim anlayışlarına göre dolduran öğretmen adaylarından elde edilen veriler incelenmiş olup bulgular bölümünde ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Ayrıca araştırmacının kendi yürüttüğü Kapsayıcı Eğitim dersinde toplanacak olan bu verilerle araştırmacının bir nevi öz değerlendirme yapabilmesi hedeflenmektedir. Kapsayıcı eğitim hakkında doğru ve yanlış önermeler içeren bu form öğretmen adayları tarafından doldurulduktan sonra betimleyici analizle kapsayıcı eğitim dersinin işleme sürecinde ne derece başarılı olup olmadığı da ortaya çıkarılmak istenmektedir.

Bulgular

Lisans öğrenimleri sürecinde kapsayıcı eğitim dersini alan öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim anlayışlarının ne düzeyde olduğunu merak ederek yürütülen bu çalışma betimleyici nitel bir araştırmadır. Bu bağlamda elde edilen veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime dair tamamen doğru yorumladıkları ifadeler, kısmen doğru yorumladıkları ifadeler ve neredeyse katılımcıların yanlış yorumladıkları ifade olarak üç kısımda incelenmiştir. Tablo 1’de katılımcıların kapsayıcı eğitime ilişkin tamamen doğru yorumladıkları ifadeler sunulmuştur.

Tablo 1

Kapsayıcı Eğitimle İlgili Öğretmen Adaylarının Tamamen Doğru Yorumladıkları İfadeler

Kapsayıcı Eğitimle İlgili İfadeler	Evet	Hayır
Devamlı bir değişim sürecidir.	30	0
Tek seferde gerçekleştirilecek bir projedir.	0	30
Tüm paydaşların aktif katılımını gerektirir.	30	0
İşbirlikçi öğrenmeye önem verir.	30	0

Tablo 1 incelendiğinde kapsayıcı eğitime ilişkin öğretmen adaylarının tamamen doğru yorumladıkları ifadeler görülmektedir. Bu bağlamda 30 katılımcının hepsi kapsayıcı eğitimin

devamlı bir değişim süreci olduğunu, tüm paydaşların aktif katılımlarını gerekli kıldığını, kapsayıcı eğitimin işbirlikçi öğrenmeye önem verdiğini ve tek seferde gerçekleştirilemeyen bir proje olduğu konusunda hemfikirdir. Katılımcıların kapsayıcı eğitime yönelik kısmen doğru yorumladıkları ifadeler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Kapsayıcı Eğitimle İlgili Öğretmen Adaylarının Kısmen Doğru Yorumladıkları İfadeler

Kapsayıcı Eğitimle İlgili İfadeler	Evet	Hayır
Benzer yöntemlerin sürekli kullanımındır.	1	29
Farklılaştırılmış öğretimi içerir.	28	2
Başarıya göre sıralama ön plandadır.	1	29
Grubu göre uyarlama gerektirir.	27	3
Öğretmen merkezlidir.	2	28
Bireyselleştirilmiş eğitim planı gerektirir.	26	4
Her öğrenci için aynı hedefleri koyar.	5	25

Tablo 2’de katılımcıların kapsayıcı eğitime yönelik ifadeleri çoğunlukla doğru cevaplar verdikleri görülmektedir. Kapsayıcı eğitimde benzer yöntemlerin kullanılmadığı ve başarıya göre sıralamanın yapılmadığına yönelik 29 öğretmen adayının doğru yorumladıkları görülmektedir. Dahası kapsayıcı eğitimin farklılaştırılmış öğretimle yürütüldüğü ve öğretmen merkezli olmadığına yönelik 28 katılımcı ifadesi olduğu görülmektedir. Ayrıca 27 öğretmen adayının kapsayıcı eğitimde hem gruba göre ayarlamalar yapılması gerektiğini belirttiği ve 26 öğretmen adayının ise bireyselleştirilmiş eğitim planı gerektirdiğine yönelik ifadeleri olduğu görülmektedir. Bu ifadelere ek olarak 25 öğretmen adayının kapsayıcı eğitimde her öğrenci için aynı hedeflerin koyulamayacağını belirttiği de görülmektedir. Kapsayıcı eğitimle ilgili öğretmen adaylarının çoğunlukla yanlış cevap verdiği tek kapsayıcı eğitimle ilgili ifade Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3

Kapsayıcı Eğitimle İlgili Öğretmen Adaylarının Yanlış Yorumladıkları İfade

Kapsayıcı Eğitimle İlgili İfadeler	Evet	Hayır
Homojen okul ve sınıflar gerektirir.	17	13

Tablo 3’de görüldüğü üzere kapsayıcı eğitimle ilgili ifadeler üzerine yorumlamaları istenen 17 katılımcının kapsayıcı eğitimde homojen okul ve sınıfların olması gerektiğini belirttiği görülmektedir. Katılımcıların yarısından fazlasının bu ifadeyi yanlış yorumladıkları görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Lisans öğrenimleri sürecinde kapsayıcı eğitim dersini alan öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim anlayışlarının ne düzeyde olduğu merak edilerek yürütülen bu çalışma kapsamında araştırmacı tarafından öğretmen adaylarına uygulanan Kapsayıcı Eğitim Nedir Ne Değildir formundan elde edilen veriler doğrultusunda öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime dair tamamen doğru yorumladıkları ifadeler, kısmen doğru yorumladıkları ifadeler ve neredeyse katılımcıların yanlış yorumladıkları ifade olarak üç kısımda incelenmiştir. Bu bağlamda katılımcıların kapsayıcı eğitim felsefesini çoğunlukla içselleştirdikleri görülmektedir. Katılımcıların kapsayıcı ifadelerden biri olan homojen sınıf ve okullar gerektirir ifadesine çoğunlukla yanlış cevap verdikleri tespit edilmiştir. Katılımcıların diğer 11 ifadeye ise tamamen ve/veya çoğunlukla kapsayıcı ifadeleri doğru yorumladıkları görülmektedir. Bu bağlamda “Kapsayıcı Eğitim” dersini alan öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim anlayışını geliştirdikleri söylenebilir. Ayrıca araştırmacının da kapsayıcı eğitim dersini işlerken bu felsefeyi katılımcılara kazandırdığı söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde öğretmen adaylarıyla kapsayıcı eğitim çalışan iki çalışmaya rastlanmıştır. İlki bu çalışma sonucuna paralel olarak Akbulut vd. (2021) 132 öğretmen adayı ile yürüttükleri çalışmada öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimle ilgili genel bir bilgi sahibi oldukları, olumlu görüşlere sahip oldukları ve gerekliliğine inandıklarını belirttiklerini fakat öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında ise kapsayıcı eğitimi uygulama konusunda kendilerini yetkin hissetmediklerini belirttikleri görülmüştür. Bu noktada adı geçen çalışmada katılımcıların bu konuda çeşitli eğitimler alınması gerektiğini vurguladıkları görülmektedir. Diğer öğretmen adayları ile yürütülen çalışma (Eşici ve Doğan, 2020) ise bu çalışma ile benzer şekilde kapsayıcı eğitim dersini alan öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Araştırmacılar her hafta dersi alan öğretmen adaylarından günlükler tutmalarını istemiş ve bu günlükleri doküman inceleme tekniği ile incelemiştir. Bu araştırmanın sonucuna paralel olarak herhangi bir ölçme aracı kullanılmadan katılımcıların ifadesine başvurularak öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime ilişkin bilgi ve tutumlarında kazanımlar elde ettiklerini belirttiklerini ifade edilmiştir. Alanyazında okul yöneticileri ile yapılan bir metafor çalışmasında ise okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim hakkında oldukça

olumlu görüşleri olduğu kapsayıcı eğitimi eşitlik, birliktelik, gerçeklik, hoşgörülük, sahiplenmek kavramları ile ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Dilekçi, 2019).

Öneriler

Kapsayıcı eğitim anlayışının tüm topluma kazandırılması dezavantajlı çocukların topluma entegrasyonu için önemli görülmektedir. Bu bağlamda okullarda velilere, öğretmen ve öğrencilere çeşitli etkinlikler, seminerler ve hizmet içi eğitimler verilmesi önerilmektedir. Kapsayıcı Eğitim dersinin seçmeli bir ders olmak yerine zorunlu alan dersi olarak Eğitim Fakültelerinde okutulması önerilmektedir.

Kaynakça

- Akbulut, F., Yılmaz, N. Karakoç, A., Erciyas, İ.M. ve Akşin Yavuz, A. (2021). Öğretmen Adayları Kapsayıcı Eğitim Hakkında Ne Düşünüyor? *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 33-53. DOI: 10.37754/756554.2021.613
- Amaç, Z. (2021). Kapsayıcı Eğitim ve İlkokul Öğretmenleri: Sistematik Bir İnceleme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 74-97.
- Can, E. ve Kara, Z. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 71-96.
- Dede, Ş. (1996). Özel Eğitim Hakkında Salamanca Bildirisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(02). DOI: 10.1501/Ozlegt_0000000035
- Dilekçi, Ü. (2019). *Okul Yöneticilerinin "Kapsayıcı Eğitim" Kavramına İlişkin Algıları: Bir Metafor Analizi Çalışması*. 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı.
- Eşici, H. & Doğan, Y. (2020). Psikolojik Danışman ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kapsayıcı Eğitim Günlükleri. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, 1(2), 29-53. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/jierp/issue/59335/840837>
- Inclusive Classroom Climate. <https://ctl.yale.edu/FacultyResources> adresinden erişilmiştir.
- Kilinc, S. (2019). 'Who will fit in with whom?' Inclusive education struggles for students with dis/abilities. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1296-1314. doi:10.1080/13603116.2018.1447612
- Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2020). Teachers' opinions on inclusive education. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(4), 27-36.

- MEB, *2023 Vizyonu Belgesi*, (MEB, Ankara: 2018).
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Edt.) Turan, S. Nobel Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Edt.) Bütün, M. ve Demir, S. B., Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taneri, P. O. (2019). *Kuramdan Uygulamaya Kapsayıcı Eğitim*. Pegem Akademi: Ankara.
- UNESCO. (2019). *On the road to inclusion: Highlights from the UNICEF and IIEP Technical Round Tables on Disability-inclusive Education Sector Planning*. Paris: France.
- Ünal, R. ve Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları Bağlamında Sorunlar ve Çözüm Önerilerinin İncelenmesi . *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 2(1), 23-42 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/jietp/issue/54500/698889>
- Yılmaz, Y., Uysal, Ç. ve Koç, H. (2019). Türkiye’de kapsayıcı eğitime yönelik yasal düzenlemeler. H. Gürgür & S. Rakap. (Eds.), *Kapsayıcı Eğitim: Özel Eğitimde Bütünleştirme* in (p. 253-267). Pegem Akademi.
- Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK). (2018). https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf adresinden erişilmiştir.

Ortaokul Öğrencilerinin Okul Algısının Metafor ve Resim Aracılığıyla İncelenmesi

Zeliha SOLAK

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

solakzeliha@gmail.com

Özet

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin okul algısının metafor ve resim aracılığıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel desende planlanan çalışmaya, 2018-2019 bahar eğitim öğretim döneminde toplam 64 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Çocuklardan “okul ... gibidir, çünkü ...” cümlesini tamamlamaları ve ardından metaforu açıklayan bir resim çizmeleri, çizdiklerini de kağıdın arka tarafına açıklamaları istenmiştir. Veriler, sınıf öğretmenleri aracılığıyla toplanmıştır ve araştırma yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Öğretmenlere araştırmacı tarafından araştırmanın amacı ve uygulamanın nasıl yürütüleceği anlatılmıştır. Elde edilen veriler, içerik analiziyle incelenmiştir. Metaforlardan elde edilen bilgilerden ilk önce kodlar belirlenmiş ardından kategoriler oluşturulmuştur. Kategoriler temel alınarak da resimler analiz edilmiştir. Resimler, kullanılan renkler, kağıdın kullanılma şekli, öğeler ve yapılan açıklamalar dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin toplam 18 metafor ürettikleri görülmüştür ve bu metaforlar 3 farklı kategoride toplanmıştır. Sırasıyla; olumlu duygular uyandıran yerler, nesnelere benzerliği açısından okul ve olumsuz duygular uyandıran yerler. Araştırmanın sonucunda çocukların, okul algısının ağırlıklı olarak olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Çocukların en fazla “ev” metaforu kullandığı ve evi güvenlik ve iyi hissetme duygularıyla ilişkilendirdikleri görülmüştür. Çok az sayıda öğrenci, olumsuz yargı bildiren ifadeler kullanmıştır. Genel olarak metafor ve resimlerde çocukların okul bağlamında ne hissettikleri ve yaşantılarını yansıttıkları belirlenmiştir. Arkadaş ilişkileri, öğretmenlerle etkileşim, okulun bilgilendirici yönü, okul dışı yaşamlarıyla benzerlikleri ve geleceğe yönelik çıktıklarına değinmişlerdir. Araştırma sonuçları kapsamında olumsuz algıların iyileştirilmesi adına okul ikliminin pozitif duruma getirilmesi, öğrenci-öğretmen iletişiminin desteklenmesi ve bu yönde eğitimler planlanması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çizim, Duygular, Nitel araştırma, İçerik analizi

Giriş

Okul, çocukların öğrenme süreçlerini desteklemek, bilgi, beceri edinmelerine aracı olmak, özgüvenli bireyler yetiştirmek ve toplumsal uyumlarına destek olmak için vardır (Ada ve Küçükali, 2011). Okul yılları birçok bireyin hayatında önemli bir yer ve zaman dilimine sahiptir. Bu yıllarda edinilen tecrübe ve beceriler sadece o döneme özgü olmamakta yetişkinlik hayatına da yansımaktadır. Ayrıca, okula yönelik olumlu ya da olumsuz algı okula bağlılık ve okul başarısı üzerinde de etkilidir (Kalaycı ve Özdemir, 2013). Okulun insan yaşamı üzerindeki akademik ve sosyal değeri göz önüne alınacak olursa okula yönelik algının araştırılması çalışılması gereken önemli bir konudur.

Algının araştırıldığı çalışmalarda ilk akla gelen yöntem metaforlardır. Metaforlar, “okul” gibi kavramların araştırılmasında güçlü araştırma araçlarıdır (Saban, 2008). Metafor kavramını Morgan (1998) hayata bakış açımızı ortaya çıkaran düşünme ve görme yolu olarak açıklamaktadır. Shuell’e (1990) göre ise metafor bir olgu hakkında düşünmek için zihinsel bir çerçeve sunar. Bakış açısının daha açık bir şekilde ortaya koyması ve zihinsel bir çerçeve sunması açısından metaforlar, çocukların okul algılarını öğrenmek için kullanışlı yöntemlerdir.

Türkiye’de okul algısına yönelik çeşitli metafor araştırmaları yürütülmüştür. Örneğin, Cerit (2006)’in yürütmüş olduğu çalışmada “bakım ve gözetim yeri”, “bilgi ve aydınlanma yeri”, “değişme ve ilerleme yeri”, “büyüme ve olgunlaşma yeri”, “disiplin ve otorite yeri”, “karmaşa ortamı”, “eğlence yeri”, “iş yeri”, “hapishane”, “fabrika”, “aile”, “tiyatro”, “sığınak”, “mahkeme”, “alışveriş merkezi”, “hoş ve güzel yer”, “takım” ve “orkestra” olmak üzere okula yönelik 18 metafor bulunmuştur. Üretilen metaforlar incelendiğinde olumlu ve olumsuz birçok açıklama yapıldığı görülmektedir.

Algılar, metaforlar dışında resimler aracılığıyla da derinlemesine incelenmektedir. Resimler, çocuğun kendisini ifade etmesinin ve algısının tespit edilmesinde metafor dışında önemli bir yoldur (Arıcı, 2006). Resim, çocuğun bilişsel gelişimini ve dünyasını yansıtır. Resimler aracılığıyla çocukların düşünme biçimleri ve problem çözme becerileri gözlemlenebilir (Yavuzer, 1992). Araştırmacılar açısından ise zamandan, materyalden tasarruf sağlaması ve uygulama ortamı açısından esneklik sağlaması nedeniyle tercih sebebidir (Halmatov, 2018). Ayrıca bu yöntemle çocuğun kişilik özellikleri ve çevresiyle olan ilişkisi hakkında bilgiye ulaşılabilir. Aile ve okul gibi ortamların çizildiği resimlerde de çocuğun kendisini nereye konumlandığını öğrenme imkanı sağlar (Çankırlı, 2011). Ancak, resim tek başına veri toplama aracı değildir, birden fazla yöntem kullanılması gerekir (Yavuzer, 1992). Bu araştırmada da metafor, resim ve resim açıklamaları birlikte incelenerek birden fazla veri kaynağı oluşturulmaya çalışılmıştır.

Alan yazında okul algısına yönelik çeşitli metafor ve resim analizi çalışmaları mevcuttur (Alan ve ark.; 2021; Aydın-Elmas & Demir, 2018; Civek, & Çamlıbel-Çakmak, 2019; Gencer, 2021; Geyik ve ark., 2021; Saban, 2008). Okul algısını ortaya çıkarmak adına metafor ve resmin birlikte kullanıldığı çalışmalar ise az sayıdadır ve okul öncesi ve ilkökul öğrencilerine yöneliktir (Güven & Esmek, 2018; Yazıcı, Çelik, Yıldırım, Altıntaş & Güneş, 2018). Bu kapsamda, ortaokul öğrencileriyle yürütülecek bu araştırmanın metaforu ve resim analizini birlikte ele almasıyla alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencileri, okul kavramına ilişkin sahip oldukları algıları hangi metaforlar aracılığıyla açıklamaktadır?
2. Belirtilen bu metaforlar, ortak özellikler kapsamında hangi kategoriler altında toplanmaktadır?
3. Bu kategorilerdeki resimlerin ortak özellikleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çocukların okul algısını resimler ve metaforlar aracılığıyla anlamak amacıyla araştırma, nitel desende planlanmıştır. Nitel araştırma, ilişkilerin, olayların, durumların ya da materyallerin derinlemesine incelendiği araştırmalardır (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2011).

Çalışma Grubu

Bu araştırma 2019 bahar eğitim döneminde Bingöl'de yaşayan, araştırmacı tarafından ulaşılabilir 64 çocukla yürütülmüştür. Seçilen ortaokul öğrencilerinin tümü çalışmaya katılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan uygun örnekleme kullanılmıştır. Genellemenin amaçlanmadığı, araştırmacının keşfetmek anlamak ve iç görü kazanmak istediği varsayımına dayalı olarak bilgi edinebileceği katılımcıları seçmesi, amaçlı örnekleme olarak tanımlanır. Uygun örnekleme yöntemi ise zaman, para, mekan ve katılımcıların uygunluğu gibi durumların göz önüne alınarak örneklemin seçilme işlemidir. (Merriam, 2009). Daha önce çalışılmamış olması sebebiyle alan yazına katkı sunacağı düşünüldüğü için bu yaş grubu seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Uygulama

Bu araştırma üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada araştırmacı tarafından belirlenen “okul ... gibidir, çünkü ...” metaforunu tamamlamaları istenmiştir. İkinci aşamada tamamladıkları cümleyi anlatan bir resim çizmeleri ve son aşamada ise bu resmi, kağıdın arka tarafına yazarak açıklamaları beklenmiştir.

Veriler, sınıf öğretmenleri aracılığıyla toplanmıştır ve araştırma yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Öğretmenlere araştırmanın amacı ve uygulamanın nasıl yürütüleceği anlatılmıştır. Çocuklara yapılacak çalışmanın gönüllü olduğu ve herhangi bir ödev kapsamında olmadığı açıklanmıştır.

Veri Analizi

İçerik analizi yöntemi ile veriler incelenmiştir. Nitel analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizi, materyallerin (görüşme notları, günlükler ya da dokümanlar) analizidir. Temel tutarlılık ve anlamları tanımlamaya çalışan nitel verileri, dönüştürme ve anlamlandırma sürecidir (Patton, 2015). Çocukların okula yönelik algıları yazılı ifadeleri ve resimleri birlikte değerlendirilerek analiz edilmiştir. Metaforlardan elde edilen bilgilerden ilk önce kodlar belirlenmiş ardından kategoriler oluşturulmuştur. Kategoriler temel alınarak da resimler analiz edilmiştir. Resimler, renkler, kağıdın kullanılma şekli, kullanılan öğeler ve yaptıkları açıklamalar dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

Metaforlara İlişkin Bulgular

Elde edilen verilere göre, çocukların “okul” kavramına ilişkin kullandıkları toplam 18 metafora ulaşılmış ve 3 kategoride toplanmıştır. Her bir kategori için ise resimlerin özellikleri değerlendirilmiştir. Aşağıdaki tabloda çocukların ürettikleri metaforlar verilmiştir. 64 çocuktan 10’u metafor belirtmediği için analize dahil edilememiştir.

Tablo 1

Ortaokul Öğrencilerinin Okul Algısına Yönelik Metaforları

Metafor Adı	f	Metafor Adı	f
Ev	19	Hayat	2
Kütüphane	5	Hızlı Tren	1
Hapishane	5	Zeka küpü	1
Çiçek	4	Ağaç	1
Güzel bir yer	3	Sınıf	1
Oyun alanı	2	Bayrak	1
Park	2	Deli hastanesi	1
Dünya	2	Mezuniyet yeri	1
Cennet	2	Işık	1
		Toplam	54

Tablo 1 incelendiğinde; ortaokul öğrencilerinin “okul” kavramına yönelik toplam 18 metafor belirttikleri görülmektedir. Metaforlardan, Ev (19) metaforu üzerinde yoğunlaştığı görülürken, Kütüphane ve Hapishane metaforları beş kez tekrarlanmıştır. Hızlı Tren, Zeka Küpü, Ağaç, Bayrak, Deli Hastanesi, Mezuniyet Yeri ve Işık metaforları ise bir kez tekrarlanmıştır. Metaforların ağırlıklı olarak olumlu duygular uyandıran yerlerle ilgili olduğu belirlenmiştir. Bu metaforlar, ortak özellikleri bakımından 3 kategoriye ayrılmış ve aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2

Ortaokul Öğrencilerinin Geliştirdikleri Metaforların Kategorilere Göre Dağılımı

Kategoriler	Metaforlar	f	%
Olumlu duygular uyandıran yerler	Ev, Kütüphane, Güzel bir yer, park, Dünya, Cennet, Hayat, Mezuniyet yeri, Oyun Alanı, Sınıf	39	70
Nesnelerle benzerliği açısından okul	Çiçek, Hızlı Tren, Zeka küpü, Ağaç, Bayrak, Işık	9	18
Olumsuz duygular uyandıran yerler	Hapishane, Deli hastanesi	6	12
	Toplam	54	100

Tabloda görüldüğü gibi en yüksek sıklığa sahip metafor “olumlu duygular uyandıran yerler” dir. Kullanılan metaforlara bakıldığında okulun çocuklar üzerinde olumlu duygular uyandırdığı söylenebilir. Ancak, hapishane ve deli hastanesi metaforları okula yönelik olumsuz algıların da var olduğunu göstermektedir.

Tablo 3, 4 ve 5’te kategorilerde yer alan metaforlar ve metaforlara yönelik belirtilen açıklama örneklerine yer verilmiştir. Katılımcılar, A1, A2, ... ve A64 şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 3

“Olumlu duygular uyandıran yerler” Kategorisinde Yer Alan Metaforlar ve Açıklama Örnekleri

Kategori	Metafor Sayısı (f=10)
Olumlu duygular uyandıran yerler	Ev (19), Kütüphane (5), Güzel bir yer (3), Park (2), Dünya (2), Cennet (2), Hayat (2), Oyun alanı (2), Mezuniyet yeri (1), Sınıf (1)

Çocukların açıklama örneklerinden alıntılar;

Ev; çünkü bütün arkadaşlarım kardeş, öğretmenler de annem ve babam gibidir. (A43)

Çünkü kendimi güvende hissederim. (A11)

Kütüphane; çünkü kitaplardan eğitim vererek öğretir. Bilgilendirir ve eğlendirir. (A54)

Güzel bir yer; çünkü yeni kişilerle tanışıyoruz ve ders öğreniyoruz. (A49)

Park; çünkü arkadaşlarımla oynamayı seviyorum. (A28)

Dünya; çünkü okul benim dünyam gibidir. Öğretmenim de annem gibidir. (A34)

Cennet; çünkü çok güvenlidir. (A24)

Hayat; çünkü hayatı öğreniyorum. (A19)

Mezuniyet yeri; çünkü hayallerimiz bu okulda. (A52)

Oyun Alanı; çünkü sürekli oyun oynarım. (A17)

Sınıf; çünkü kendimi güvende hissederim. (A16)

Tablo 3’te görüldüğü gibi okul algısına ilişkin “olumlu duygular uyandıran yerler” kategorisinde toplam 10 metafor belirtilmiştir. Çocukların verdikleri açıklamalardan da anlaşıldığı üzere; güvende hissedilen, bilgi edinilen, eğlenilen, yeni insanlarla tanışılan, oyun oynanan, hayatın öğrenildiği, aile bireylerine benzeyen insanların bulunduğu ve hayallerin gerçekleştiği yer olarak tanımlanmıştır. Ev, kütüphane gibi somut metaforların yanında “Cennet” gibi soyut metafor da kullanılmıştır.

Tablo 4

“Nesnelerle benzerliği açısından okul” Kategorisinde Yer Alan Metaforlar ve Açıklama Örnekleri

Kategori	Metafor Sayısı (f=6)
Nesnelerle benzerliği açısından okul	Çiçek (4), Hızlı Tren (1), Zeka küpü (1), Ağaç (1), Bayrak (1), Işık (1)

Çocukların açıklama örneklerinden alıntılar;
Çiçek; çünkü kendimi orda çok iyi hissediyorum. (A31)
Hızlı tren; çünkü zaman su gibi geçiyor. (A61)
Zeka küpü; çünkü kurcaladıkça aydınlanırsınız (A57)
Ağaç; çünkü meyve verir (A60)
Bayrak; çünkü al bayrak okulun güzelliğini anlatıyor. (A30)
Işık; çünkü bize yol gösterir. (A55)

Tablo 4’te görüldüğü gibi okul algısına ilişkin “Nesnelerle benzerliği açısından okul” kategorisinde toplam 6 metafor bulunmaktadır. Çocukların verdikleri açıklamalardan da anlaşıldığı üzere; güvende hissedilen, zamanın hızla aktığı, aydınlanma sağlayan, üretkenliğin sağlandığı ve güzel bir yer şeklinde açıklamalar sağlayan benzetmeler kullanılmıştır. Çiçek, hızlı tren gibi somut metaforlar kullanılmıştır.

Tablo 5

“Olumsuz Duygular Uyandıran Yerler” Kategorisinde Yer Alan Metaforlar ve Açıklama Örnekleri

Kategori	Metafor Sayısı (f=2)
Olumsuz duygular uyandıran yerler	Hapishane (5), Deli hastanesi (1)

Çocukların açıklama örneklerinden alıntılar;
Hapishane; çünkü okulda özgür değiliz. (A47)
Deli hastanesi; çünkü çocuklar birbirine bulaşıyor. (A51)

Tablo 5’te ise okul algısına yönelik “olumsuz duygular” kategorisinde toplam 2 metafor tespit edilmiştir. Çocuklar, hapishane metaforunda derslerin ağır olduğundan, gelmek istemediklerinden, özgür olmadıklarından ve öğretmenlerin gardiyan gibi olduğundan bahsetmiştir. Deli hastanesi metaforuna verilen açıklamada ise çocukların akran zorbalığına vurguda buldukları görülmektedir.

Kategorilere Göre Resimlerin İncelenmesi

Çocukların resimleri kullandıkları metaforlara göre değerlendirilmiştir. Renkler, kullandıkları öğeler ve kağıdın kullanılma biçimine göre tablolarda bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 6

Kategorilere Göre Resimlerde Kullanılan Renkler

Kategori /Renkler	Olumlu duygular uyandıran yerler (n=39)	Nesnelerle benzerliği açısından okul (n=9)	Olumsuz duygular uyandıran yerler (n=6)
Yeşil	19	3	3
Kırmızı	19	7	1
Pembe	18	3	1
Sarı	15	3	1
Mor	13	1	3
Kahverengi	13	2	1
Turuncu	9	1	3
Mavi	8	4	4
Siyah	5	2	2
Gri	1	1	-
Kısmen renkli	5	1	1
Kurşun kalem	2	1	2

Tablo 6 incelendiğinde; “olumlu duygular uyandıran yerler” kategorisinde en çok kullanılan renklerin yeşil, kırmızı ve pembe olduğu ve en az kullanılan rengin ise gri olduğu görülmektedir. “Nesnelerle benzerliği açısından okul” kategorisine geçildiğinde ise ağırlıklı olarak kırmızı rengin tercih edildiği saptanmıştır. “Olumsuz duygular uyandıran yerler” kategorisinde ise en çok mavi renk tercih edilmiştir. Çocukların her üç kategoride de kurşun kalemle ve kısmen renksiz resimler yaptıkları da ortaya çıkmıştır.

Tablo 7

Kategorilere Göre Resimlerde Kullanılan Öğeler

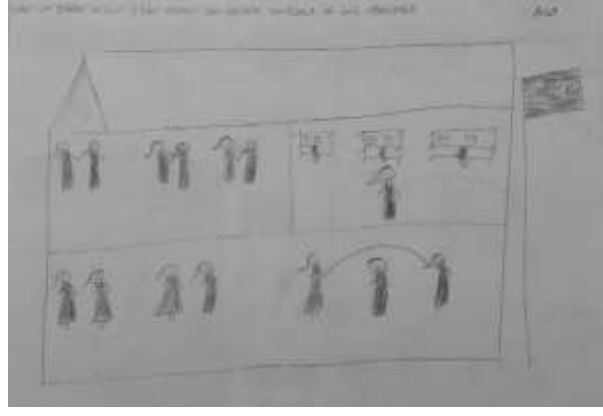
	Olumlu duygular uyandıran yerler (n=39)	Nesnelerle benzerliği açısından okul (n=9)	Olumsuz duygular uyandıran yerler (n=6)
Çocuk	29	2	5

Okul Binası	27	7	3
Bayrak	19	4	-
Bahçe	15	1	-
Güneş	12	4	-
Çiçek	10	4	-
Bulut	8	2	-
Öğretmen	8	2	2
Top	8	-	-
Salıncak	5	-	-
Ağaç	5	1	-
Kuş	4	2	-
Kitap	4	-	-
Çeşme	3	-	-
Bilye	1	-	-
Tahterevalli	1	-	-
Hapishane	-	-	4
Silah	-	-	1
Kağıdın tamamı kullanılmış	27	6	4
Kağıt kısmen kullanılmış	11	4	2

Tablo 7'ye bakıldığında, her üç kategoride de kağıdın tamamını kullananların çoğunlukta olduğu görülmektedir. En çok kullanılan ögenin, olumlu duygular uyandıran yerler kategorisinde çocuk ve okul binası; nesnelere kategorisinde okul binası ve olumsuz duygular uyandıran yerler kategorisinde ise çocuk ve hapishane binası çizimleri olduğu görülmektedir. Ancak olumsuz duygular uyandıran yerler kategorisinde farklı öğeler kullanılmamıştır.

Olumlu Duygular Uyandıran Yerler Kategorisine İlişkin Resimler

Çocukların kullandıkları metaforların yanında yapmış oldukları resimler de incelenmiştir. Aşağıda resim örneklerine yer verilmiştir.

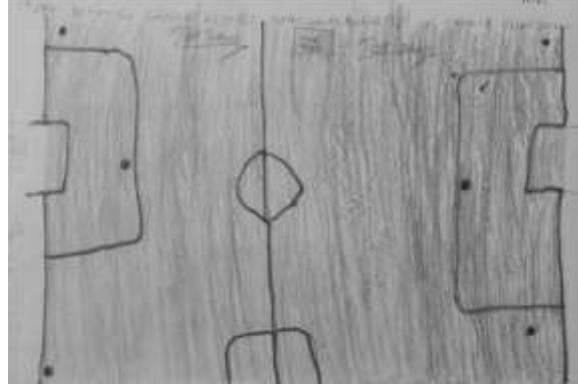
Şekil 1*Resim örneği (A15)***Şekil 2***Resim örneği (A49)*

Olumlu duygular uyandıran yerler kategorisinde bulunan bu iki resim içerik olarak benzer özellikler taşımaktadır: okul binasının çizimi ve çocukların oyun oynar halde bulunması. Katılımcıların yapmış oldukları açıklamalar;

A15: benim okulum cennet gibi bir yerdir. Okulda arkadaş edindim. Eğer okul olmasaydı arkadaşlarım olmazdı ama iyi ki okul var. Okul yoksa hayat da yok. Okulda hayatı, ailemi ve aile tarihimizi öğreniriz. Okul benim evim gibi okulumu çok seviyorum

A49: arkadaşlarımızla oynar ve ders öğreniriz. Yeni arkadaşlarımızla kol kola girip konuşuruz. Arkadaşlarımızla çok iyi geçinmeliyiz ve arkadaşlarımızı seçerken çok iyi seçmeliyiz.

Her iki açıklamada da okulla ilgili olumlu özelliklerden bahsedilmiş ve arkadaşlığın önemine yönelik vurgu yapılmıştır.

Şekil 3. Resim örneği (A10)**Şekil 4. Resim örneği (A44)**

Bu iki resim de olumlu duygular uyandıran yerler kategorisinde bulunmaktadır. Diğer iki resimden farklı olarak ürettikleri metaforlar dışında resim çizmişlerdir.

A10; Okul evim gibidir çünkü kendimi güvende hissederim. Açıklama: bu resimde vatanımı anlatmak istedim. Şehitlerimizin kanını oluşturduğu Türk bayrağı her okulda vardır.

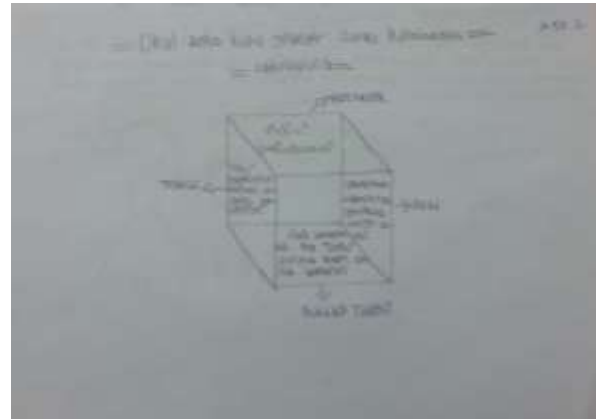
A44; Okul benim için çok güzel bir yerdir çünkü okulda kendimi iyi ve cesaretli hissediyorum. Açıklama: ben bizim okulun top sahasında top oynamayı çok ama çok seviyorum. Bizim okulun sahasından her zaman top oynarız ve beden derslerinde turnuva yaparız. Ben okulun sahasını çok seviyorum o yüzden bizim okulun sahasını çizdim. Bizim sınıfın hepsi de top oynamayı çok seviyor. Bizim okulun top oynayacakları; Ali, Deniz, Salih, Muhammed, Serhat, Berat, Mehmet, Deniz, Arif, Diyar, Musa, Eşref, İsa. Biz çok iyi top oynarız ve top oynamayı çok seviyorum.

Nesnelerle Benzerliği Açısından Okul Kategorisine İlişkin Resimler

Şekil 5. Resim örneği (A55)



Şekil 6. Resim örneği (A57)



Nesnelerle benzerliği açısından okul kategorisinde ise ürettikleri metaforları açıklar şekilde nesneye yönelik çizim yaptıkları görülmektedir. Her iki resimde de okulun bilgi edinme yönüyle ilgili açıklama yapılmıştır.

A55; Okul ışık gibidir çünkü bize yol gösterir. Açıklama: okul ışık gibidir çünkü bize bilmediklerimiz öğretir. Hayatı okulda öğreniriz. Geleceğimizi okulda kurarız bu yüzden okul ışık gibidir.

A57; Okul zeka küpü gibidir çünkü kurcaladıkça aydınlanırsınız. Açıklama: okul bana göre zeka küpüdür çünkü kurcaladıkça aydınlanırsınız. Biz okula boş bir sayfa halinde geldik. Öğretmenlerimiz o boş sayfayı yavaş yavaş doldurdu. Zeka küpünü seçmemin sebebi zeka küpüyle oynamayı çok seviyorum. Zeka küpünü seçmemin sebebi aydınlanmayı çok seviyorum.

Olumsuz Duygular Uyandıran Yerler Kategorisine İlişkin Resimler

Şekil 7. Resim örneği (A46)



Şekil 8. Resim Örneği (A51)



Olumsuz duygular içeren resimlere bakıldığında ise ortak özelliklerin üzgün yüzler çizmek olduğu görülmektedir. Ayrıca, kullandıkları metaforları açıklar nitelikte resim yapmışlardır. Farkları ise bazı resimler oldukça renkli iken bazıları renk kullanılmadan çizilmiştir. Olumsuz algıya sahip olursa bile çocukların renkli çizimleri tercih edebilecekleri dikkat çekmektedir.

A46; Okul benim için hapistir çünkü sevmiyorum ve gelmek istemiyorum. Açıklama: okula gelmek istemiyorum ama babam ve annem beni zorla gönderiyorlar. Bana kalsa gelmem ama ne yazık ki gelmek zorundayım. Bu yüzden okul benim için hapis gibidir. Nedeni yazdığım gibi.

A51; Okul deli hastanesi gibidir çünkü çocuklar birbirine bulaşıyor. Açıklama: çünkü okulda herkes birbirine bulaşır. Teneffüs olunca ordu gelmiş gibi birbirine giriyorlar. Bağırıp çağırıyorlar. En ufak bir şeyde laf atıyorlar.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin okul algılarına yönelik ürettikleri metafor ve resim çizimlerinin incelenmesi için yürütülmüştür. Metaforlar incelendiğinde, çocukların okul algılarının ağırlıklı olarak olumlu olduğu görülmektedir. En fazla “ev” metaforu kullanılmıştır ve ev metaforu, güvenlik ve iyi hissetme duygularıyla ilişkilendirilmiştir. Çok az sayıda öğrenci, olumsuz yargı bildiren ifadeler kullanmıştır. Kategorilere ve yapılan açıklamalara bakıldığında çocukların okulun onlarda ne duygular uyandırdığı üzerinde durdukları anlaşılmaktadır. Ayrıca, bazı çocukların resimlerinde metafor dışında çizim yaptıkları görülmüştür. Bu durum, çoklu veri toplamanın gerekliliğini göstermiştir. Çizimler

metaforlardan farklı olsa da çocukların yaptıkları resimlerle ilgili olarak yazdıkları açıklamalar tutarlıdır. Bu durum da çizilen resmin açıklamasını istemenin önemine işaret etmektedir. Çocukların olumlu ve olumsuz duygularını ifade eden resimlerinde renkli veya renksiz çizim yapabildikleri de tespit edilmiştir. İki durumda da farklı renklerin kullanılması ise renklerin “okul algısından” bağımsız olduğu yorumuna ulaştırmıştır. Ancak olumsuz duygular uyandıran yerler kategorisinde öğrencilerin resimlerinde okul, çocuk, öğretmen, hapisane ve silah dışında başka öğelere yer vermemesi dikkat çekicidir.

Bu araştırmanın sonuçları, Aydın-Elmas ve Demir’in (2018) yürüttükleri çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Okul algısına ilişkin yazılı metaforlarda çocukların, ev, aile, güvende ve mutlu hissettiren bir yer; resimlerde ise oyun alanı, eğlenceli bir yer gibi olumlu algılara sahip oldukları bulunmuştur. Aynı zamanda, hapisane metaforu iki çalışmada da kullanılmıştır. Ayrıca, elde edilen sonuçlar Tulunay Ateş’in (2016) çalışmasıyla da ortak özellikler taşımaktadır: bilgi ve kazanım yeri olarak, sevgi ve güven ortamı olarak, sevilmeyen ve ceza yeri olarak, çalışma ve gelişme yeri olarak, yol gösterici ve araç olarak ve güzel ve eğlenceli bir yer olarak okul tanımlamaları çocukların resim açıklamalarında yer bulmuştur.

Yazıcı, Çelik ve arkadaşlarının (2018) yürüttüğü okul öncesi çocuklarla yapılan uluslararası çalışmada, Türkiye’deki çocukların okul için yaşam alanı, eğlendirici, bilgi sağlayıcı, ilgi çekici, sosyal ilişkiler sağlayan, güven verici ve kural kategorilerine ulaşılmıştır. Bu araştırma da çocukların okulu, ev gibi temel bir yaşam alanı, eğlendirici, bilgilendirici ve arkadaşlarla paylaşım yapılan yer olarak tanımlamaları yönünden benzerdir. Ayrıca okul öncesi çocuklarının okulun fiziksel özellikleri gibi daha somut öğelerine yer verirken (Civek & Çamlıbel-Çakmak, 2019) ortaokul öğrencileri cennet ve ışık gibi soyut temalara da yer vermiştir. Diğer bir ifadeyle, katılımcılar bilişsel gelişim özelliklerine uygun olarak farklı unsurları okul algılarına yansıtmışlardır.

Sonuç

Araştırmanın sonucunda çocukların, okul algısının ağırlıklı olarak olumlu olduğu görülmektedir. Yazılı ve görsel ifadelerinde okul bağlamında ne hissettiklerini ve yaşantılarını yansıtmışlardır. Arkadaş ilişkileri, öğretmenle etkileşim, okulun bilgilendirici yönü, okul dışı yaşamlarıyla benzerlikleri ve geleceğe yönelik çıktıklarına değinmişlerdir. Olumsuz anlamda ise eğitim içeriğinin ağır gelmesi, okul ortamında rahat hissetmemeleri, öğretmenle olumsuz etkileşim ve akran zorbalığı konularına değinmişlerdir.

Öneriler

Öğrenciler tarafından kullanılan olumsuz metaforlar göz önüne alındığında okul ikliminin pozitif duruma getirilmesi için çalışmaların yapılması ve olumsuz metaforların kaynağını anlamak için gözlem ve görüşme tekniklerinin kullanılması çocukların okula bağlılıklarının artırması yönünden sonraki araştırmalarda ele alınabilecek önemli konulardır. Bu kapsamda öğrencilerin okula aidiyet duygularının destekleyecek öğretmen eğitimleri ve akran zorbalığına ilişkin eğitimler planlanabilir. Ayrıca okul algısının daha iyi anlaşılması için öğrencilerin öğretmen ve yöneticilere ilişkin görüşlerinin de alınması bu konudaki çalışmalarını destekleyebilir. Yöntemsel olarak ise çalışmanın eğitimin farklı kademeleri ve farklı gruplarla tekrarlanması; daha büyük bir örneklem grubuyla ve maksimum veri çeşitliliği sağlayacak şekilde planlama yapılmasının alana katkı sunabileceği önerilmektedir.

Kaynakça

- Ada, Ş. ve Küçükali, R. (2011). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alan, S., İpek, M. ve Çomut, E. (2021). Okul çağındaki göçmen çocukların okula ait algılarının resimlerle karşılaştırılması. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 435-456.
- Arıcı, B. (2006). Resim, psikoloji ve çocuğun dünyasında resim. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Dergisi*, 10, 15-22.
- Aydın-Elmas, S. ve Demir, E. (2018). 5. sınıf öğrencilerinin okul olgusuna yönelik metaforik algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(3), 45-70.
- Cerit, Y. (2006). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin okul kavramıyla ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(3), 669-699.
- Civek, I. ve Çamlıbel-Çakmak, Ö. (2019). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 48- 71 Aylık Çocukların Okul Algılarının Çizimler Aracılığıyla İncelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 70-88.
- Çankırılı, A. (2011). *Çocuk resimlerinin dili*. İstanbul: Zafer Yayınları.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E. ve Hyun, H.H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Halmatov, S. (2018). *Çocuk resimleri analizi ve psikolojik resim testleri*. Ankara: Pegem.
- Gencer, M. (2021). Öğrencilerin okul ve okul müdürü kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(2), 729-754.
- Geyik, Ş., Çalışkan, Y. M. ve Bay, D. N. (2019). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okul Algılarının Belirlenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-17.

- Güven, S. ve Esmek, M. (2018). İlkokul öğrencilerinin okula dair algılarının resim analiziyle tespit edilmesi. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 11, 508-527.
- Kalaycı, H. ve Özdemir, M. (2013). Okul bağlılığı ve metaforik okul algısı üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2125-2137.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative Research. A guide to design and implementation*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Morgan G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor* (çev. G. Bulut). İstanbul: BZD Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. America: Sage.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459- 496.
- Shuell, T. J. (1990). Teaching and learning as problem solving. *Theory into Practice*, 29
- Tulunay-Ateş, Ö. (2016). Öğrencilerin öğretmen ve okul metaforları. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 78-93.
- Yavuzer, H. (1992). *Resimleriyle çocuk. Resimleriyle çocuğu tanıma*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yazıcı, E., Çelik, M., Yıldırım, F. N., Altıntaş, E. ve Güneş, A. (2018). Okul öncesi dönemdeki çocukların okul kavramına ilişkin metaforik algıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 64-86.

Ben Varım Projesinin Üniversite Öğrencilerinin Proje Yönetim Becerilerine Yansımaları

Zeynep YILMAZ ÖZTÜRK

Gaziantep Üniversitesi

zozturk@gantep.edu.tr

Özet

Hızla değişen şartlara uyum sağlamanın hayati önem arz ettiği içinde bulunduğumuz yüzyılda bireylerin ve örgütlerin rekabet edebilmeleri için farklı becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Üniversite öğrencilerinin akademik ve meslek yaşamlarında belirleyici bir role sahip olan proje yönetim becerilerinin önemi gün geçtikçe artmaktadır. Bu çalışmada Gençlik ve Spor Bakanlığının 2019-1 çağrısı kapsamında hibe almaya hak kazanan “Ben Varım” projesinin, projenin yürütülmesi sürecinde görev alan üniversite öğrencilerinin proje yönetim becerilerine yansımalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma betimsel nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu “Ben Varım” projesi faaliyetlerinde görev alan, çalışmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden 8 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler nitel veri analizlerinden olan betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Üniversite öğrencilerinin bir projenin başarıyla tamamlanmasını etkileyen faktörleri; proje ekibinin gönüllü olarak çalışmalara katılması, proje ekibinin öz verili çalışması, proje konusunun proje ekibi tarafından içselleştirilmesi, proje ekibinin iş birliği içerisinde çalışması, proje koordinatörünün özellikleri, imkânların yeterli olması, planlama ve proje bütçesinin yeterli olması şeklinde ifade etmişlerdir. “Ben Varım” projesinin üniversite öğrencilerinin becerilerine olumlu yansımaları olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçları çerçevesinde uygulayıcı ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Proje, Proje yönetim becerileri, Üniversite öğrencileri, Gençlik ve Spor Bakanlığı

Giriş

Hızla değişen şartlara uyum sağlamanın hayati önem arz ettiği içinde bulunduğumuz yüzyılda bireylerin ve örgütlerin rekabet edebilmeleri için farklı becerilere sahip olmaları gerekmektedir. İş yerlerinde başarılı olabilmek için gerekli olan beceri setleri son bir kaç yıldır önemli ölçüde değişmiştir (Alam vd. 2010). Davenport (2018)’e göre ekonomik ve sanal alanlarda mücadele verildiği günümüzde, ülkelerin toprak ya da nüfus yerine ekonomi ile büyüklük ölçümünün yapıldığı, ekonomik üstünlüğün ise maden kaynakları yerine ülkelerin yeni girişim ve patent sayıları ile ölçüldüğü bir çağ içinde olduğumuz belirtilmektedir. Projelerin finansmanı ile ilgili uluslar arası ve ulusal birçok kurum ve kuruluş çağrı metinleri yayınlamaktadır. Projeler bireylerin ve kurumların gelişmesi için önemli bir sıçrama tahtası olabilmektedir. Bireyler hem kendi gelişimlerini sağlamak hem de bağlı oldukları kurumun nitelik ve niceliksel olarak gelişmesini sağlamak için proje fırsatlarını araştırıp proje üretimi ve yönetimi konusunda beceri sahibi olmalıdırlar. Proje belirli bir mal ve hizmet üretimini sağlamak amacıyla gerekli bütçenin temin edilmesi ve amaçlara uygun olarak kullanılması olarak tanımlanabilir (Albayrak, 2009).

Kaos 2009 raporunda bütün projelerin %68'inin başarısız olduğuna değinilmektedir (Johnson, 2009). Bu sebeple bireylerin küreselleşen dünyada rekabet gücünü elinde bulundurabilmesi için proje yönetim becerilerine sahip olmalarının önemli olduğu söylenebilir. Proje yönetimi Proje Yönetim Enstitüsü (2009)'in tanımına göre; bilgi, beceri, teçhizat ve tekniklerin projenin ihtiyaçlarını karşılamak üzere proje faaliyetlerine uygulanmasıdır. Proje yönetimi başlatma, planlama, yürütme, izleme kontrol ve bitirme olmak üzere beş süreç olarak tasarlanabilir. Proje yönetimini Lewis (2005) projelerin amaçlarına erişebilmesi için proje faaliyetlerinin planlanması, programlanması ve kontrol edilmesi şeklinde tanımlamıştır.

Gençlik ve Spor Bakanlığı (GSB) 2019 yılını gönüllülük yılı olarak ilan etmiştir. Bu yıl ile ilgili 2019-1 özel çağrı kapsamında 25000 başvuru arasından 1001 proje hibe almaya hak kazanmıştır. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği bölümü gönüllü öğrencileri ile birlikte oluşturulan 50461 numaralı "Ben Varım" projesi GSB'nin 2019-1 özel çağrı kapsamında hibe almaya hak kazanmıştır. Öğrenciler proje danışmanı öğretim üyesi ile birlikte projenin yazımı, proje etkinliklerinin tasarlanması, projede kullanılacak ekipmanların temini, proje faaliyetlerinin yürütülmesi ve proje sonuç raporunun yazılması aşamalarında görev almışlardır. Bu çalışmada "Ben Varım" projesinin projede görev alan üniversite öğrencilerinin proje yönetim becerilerine yansımalarının nasıl olduğu incelenecektir. Bu çalışma yeni bir proje hazırlığında olan üniversite öğrencilerine, danışman öğretim üyelerine bir proje döngüsünün başarı ile tamamlanması hususunda deneyimlere dayalı fikirler vermesi bakımından önemli olduğu söylenebilir.

Yöntem

Bu çalışma betimsel nitel bir çalışmadır. Betimsel araştırmalarda araştırmaya konu olan durumun var olan haliyle ilgili sorulara yanıt aranmaya çalışılır ya da hipotezler test edilmeye çalışılır (Gay, 1981:153). Bu çalışmada "Ben Varım" projesinde görev alan öğrencilerin yaşadıkları deneyimlerden yola çıkarak proje yönetim becerilerine yansımalarını incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Gillham (2010)'a göre durum bir birey olabileceği gibi, bir grup, bir kurum veya topluluk da olabilir. Durum çalışmalarında tek bir durum çalışılabileceği gibi, birden fazla durum da çalışılabilir. Durum çalışması ise; durumların içinde yer alan farklı ve geniş kanıtlara ulaşılmaya çalışılan, soyutlanması ve harmanlanması gereken bir çalışma türüdür (Gillham, 2010).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu “Ben Varım” projesi faaliyetlerinde görev alan, çalışmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden 8 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır.

Çalışma grubunun özellikleri

Değişken		N
Cinsiyet	Kadın	6
	Erkek	2
Yaş	21	2
	22	2
	23	4
Daha önceki proje deneyimi	Evet	2
	Hayır	6
	Toplam	8

Çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinin altısının kadın, ikisinin erkek, ikisinin 21 yaşında, ikisinin 21 yaşında ve dördünün 23 yaşında olduğu, altısının daha önce hiçbir proje deneyimine sahip olmadığını, ikisinin ise daha önce projelerde görev aldıkları tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Görüşme soruları daha önce proje hazırlamış bir Eğitim Fakültesi öğretim üyesi tarafından uzman görüşü alınarak son şekli verilmiştir. Asıl uygulamadan önce 2 öğrenciye pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamadan sonra revize edilen görüşme sorularına son şekli verilmiş ve uygulama aşamasına geçilmiştir. Her görüşme yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler nitel veri analizlerinden olan betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz, araştırmadan elde edilen verilerin düzenlenip yorumlanarak okuyucuya sunulmak amacıyla kullanıldığı bir analizdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Betimsel analiz görüşme ve gözlem sonucu toplanan veriler okuyucularına düzenlenmiş ve yorumlanmış şekilde ulaştırılır. Veriler çoğu zaman önceden belirlenmiş temalar çerçevesinde sınıflandırılır.

Sınıflandırılmış olan verilere dair bulgular özetlenir ve araştırmacının kişisel birikimleri ile yorumlanmaya çalışılır (Kitzinger, 1995).

Bulgular

Araştırmanın bulguları yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular doğrultusunda 6 kategoriye ayrılarak incelenmiştir. Oluşturulan kategoriler aşağıda sunulmuştur. Katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılarla araştırma bulgularının güvenilirliği desteklenmiştir.

Görüşmenin 1. Sorusundan Elde Edilen Bulgular

Çalışma grubuna dahil olan üniversite öğrencilerine “Bir projenin başarı ile uygulanmasını etkileyen unsurlar neler olabilir?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşme sorusuna verilen yanıtlar doğrultusunda bir projenin başarıya ulaşması ile ilgili olan unsurları şu şekilde sıralamışlardır.

Projenin başarı ile uygulanmasını etkileyen faktörler	N
Proje ekibinin gönüllü olması	K1,K2,K3,K4,K5
Proje ekibinin özverili çalışması	K1, K3, K8
Proje konusunun proje ekibi tarafından içselleştirilmesi	K1,K2
Proje ekibinin iş birliği içerisinde çalışması	K3,K4
Proje koordinatörünün özellikleri	K1, K7
İmkanların yeterli olması	K2
Planlama	K6
Proje bütçesi	K3

Çalışmaya katılan öğrencilerden beşi proje ekibinin gönüllü kişilerden oluşmasının projeyi başarıya ulaştırmada etkili olduğunu vurgulamışlardır. K1 bununla ilgili görüşlerini şu şekilde bildirmiştir;

“Proje koordinatörü hocamız proje oluşturma fikrini paylaştığında sınıftaki gönüllü öğrenciler ile proje konusu ve faaliyetlerini oluşturduk. Proje ekibindekilerin gönüllü olarak katılım sağlaması projenin başarı ile tamamlanması için çok önemli. Çünkü proje faaliyetleri sürerken bazı gruplarda gönülsüz davranan arkadaşlar süreci olumsuz etkiledi.”

Çalışmaya katılan öğrencilerden üçü proje ekibinin öz verili bir şekilde çalışması gerektiğinin altını çizmişlerdir. Konu ile ilgili olarak K3 görüşünü şu şekilde ifade etmiştir;

“...Proje ekibindeki bireylerin her birinin özverili bir şekilde proje faaliyetlerine katılması gerekir.”

Çalışmaya katılan öğrencilerden ikisi proje koordinatörünün özelliklerinin altını çizmişlerdir. Konu ile ilgili olarak K7 görüşünü şu şekilde ifade etmiştir;

“Projenin başarı ile uygulanmasını etkileyen en önemli faktör projeyi yöneten kişidir. Projeyi yöneten kişi aktif rol oynayarak ekibi işbirliği içerisinde yönlendirebilmelidir...”

Görüşmenin 2. Sorusundan Elde Edilen Bulgular

Çalışma grubuna dahil olan üniversite öğrencilerine “Sizce uygulanan proje faaliyetlerinden ilkokul öğrencileri üzerinde en fazla katma değer yaratan etkinliklerin neler olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşme sorusuna verilen yanıtlar doğrultusunda en fazla katma değer yarattığını düşündükleri etkinlikler şu şekilde tablolastırılmıştır.

En fazla katma değer yarattığı düşünülen proje faaliyetleri	N
Origami etkinliği	K1, K4, K5, K6, K7
Geleneksel çocuk oyunları etkinliği	K3, K6, K8
Resim çizme etkinliği	K1,
Şarkı söyleme etkinliği	K2,

Çalışmaya katılan öğrencilerden beşi origami etkinliğinin ilkokul öğrencileri üzerinde en fazla katma değer yaratan etkinlik olduğunu daha sık olarak vurgulamışlardır. K7 bununla ilgili görüşlerini şu şekilde bildirmiştir;

“Bence yapılanlar arasında öğrenciler üzerinde en fazla etki bırakan etkinlik turna kuşu yapımıydı. Çünkü bu etkinlikte öğrenciler merakla ortaya neyin çıkacağını bekliyorlardı ve turna kuşları üzerine hayallerini yazmış olmaları ve kendi yaptıkları kuşların tavana asılarak sergilenmesi eminim onları çok mutlu etmiştir.”

Çalışmaya katılan öğrencilerden üçü geleneksel çocuk oyunları etkinliğinin ilkokul öğrencileri üzerinde en fazla katma değer yaratan etkinlik olduğunu belirtmişlerdir. K3 bununla ilgili görüşlerini şu şekilde bildirmiştir;

“Bence katma değeri en yüksek olan etkinlik geleneksel çocuk oyunları etkinliği idi. Çünkü çocuklar hem geleneklerinde olan unutulmaya yüz tutmuş oyunları oynarken hem çok eğlendi hem birbiriyle iletişime geçti, hem de şuan ki sorunumuz olan dijital platformlarda ki oyun bağımlılığı olan öğrenciler için bir oyun alternatifi oldu, bu oyunları öğrenen çocuk belki bu oyunları daha çok sevecek ve teknolojiden bir nebze olsa da uzaklaşabilecek.”

Görüşmenin 3. Sorusundan Elde Edilen Bulgular

Çalışma grubuna dahil olan üniversite öğrencilerine “Ben Varım projesi kapsamında bir proje döngüsünün içinde bulunmak deneyimi sizi nasıl etkiledi? Becerilerinize yansımaları nasıl oldu? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşme sorusuna verilen yanıtlar doğrultusunda “Ben Varım” projesinin üniversite öğrencilerinin becerilerine yansımaları ile ilgili olarak betimlemeleri şu şekilde olmuştur.

“Ben Varım” projesinin üniversite öğrencilerinin becerilerine yansımaları	N
İlkokul düzeyinde etkinlik oluşturma becerisi	K5, K7, K8
İletişim kurma becerisi	K3, K4
Mesleki projelere katılım için olumlu tutum	K1
Öz güven geliştirme	K2
Kişisel gelişim	K5
Sınıf yönetimi becerisi	K6

Çalışmaya katılan öğrencilerden üçü “Ben Varım” projesine katılmış olmakla birlikte ilkökul düzeyindeki öğrenciler için etkinlik oluşturma becerilerine olumlu yansımaları olduğunu vurgulamışlardır. K5 bununla ilgili görüşlerini şu şekilde bildirmiştir;

“Farklı bir öğrenci kitlesi ile çalışmak farklı becerilere hitap eden etkinlikler yapmak kişisel gelişimime katkıda bulundu ve ileride kendi öğrencilerime yapacaklarım etkinlikler için iyi örnekler öğrendim.”

Çalışmaya katılan öğrencilerden ikisi “Ben Varım” projesine katılmış olmakla birlikte iletişim kurma becerilerine olumlu yansımaları olduğunu vurgulamışlardır. K3 bununla ilgili görüşlerini şu şekilde bildirmiştir;

“... Çocuklarla iletişim kurma becerim gelişti, çünkü onların duygularını, iletişim biçimlerini, davranış biçimlerini gördüm. Öğretmenlikten önce bu deneyimi tatmak bu ortamda bulunmak güzeldi.”

Görüşmenin 4. Sorusundan Elde Edilen Bulgular

Çalışma grubuna dahil olan üniversite öğrencilerine “Ben Varım” projesine katılan üniversite öğrencilerinin algılarına göre proje faaliyetlerinin uygulanması sırasında karşılaşılan zorluklar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşme sorusuna verilen yanıtlar doğrultusunda “Ben Varım” projesinin uygulanmasında yaşadıkları zorluklar ile ilgili olarak betimlemeleri şu şekilde olmuştur.

“Ben Varım” projesinin uygulanmasında yaşanan zorluklar	N
Zorluk yaşamadım	K1, K4, K5, K7
Proje malzemelerinin temini	K2
Zaman yönetimi	K2
Dil problemi	K3
Öğrenci isteksizliği	K6
Ekip arkadaşlarının desteğinin azlığı	K8
Pandemi	K2

Çalışmaya katılan öğrencilerden dördü “Ben Varım” projesinin uygulanmasında herhangi bir zorluk yaşamadıklarını belirtmişlerdir. K7 bununla ilgili görüşlerini şu şekilde bildirmiştir;

“Projenin yazım aşamasından itibaren tüm süreçlerinde aktif görev aldığım için herhangi bir zorluk ile karşılaşmadım.”

Çalışmaya katılan öğrencilerden biri “Ben Varım” projesinin uygulanmasında malzeme temininde zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. K2 bununla ilgili görüşlerini şu şekilde bildirmiştir;

“Projemizi 2019 yılında yazdığımızda proje malzemeleri ile ilgili adet ve ederlerini belirtmiştik. Projenin kabul edilmesi ile birlikte pandemi dönemi girdi ve projeyi dondurmak zorunda kaldık. Proje bir buçuk yıl sonra tekrar pandemi kısıtlamaları hafiflediğinde uygulama devam etti ancak malzeme fiyatlarının değişmiş olmasından bazı etkinlikler için istediğimiz miktarda malzemeyi alamadık...”

Görüşmenin 5. Sorusundan Elde Edilen Bulgular

Çalışma grubuna dahil olan üniversite öğrencilerine “Yeni bir proje düşünüldüğünde proje döngüsü içerisinde hangi aşamada/aşamalarda (Proje konusu/fikrinin ortaya atılması, projenin tasarlanması/ planlanması, proje bütçesinin oluşturulması/ kaynak bulma/ gerekli materyallerin temini, proje faaliyetlerinin uygulanması, Proje sonuç raporunun oluşturulması) görevli olmaya gönüllü olursunuz? Nedenini açıklayınız.” sorusu yöneltilmiştir. Görüşme sorusuna verilen yanıtlar doğrultusunda yeni bir proje döngüsü içerisinde üniversite öğrencilerinin gönüllü görev almak istedikleri aşamalar ile ilgili olarak betimlemeleri şu şekilde olmuştur.

Gönüllü görev almak istedikleri proje döngüsü aşamaları	N
Proje faaliyetlerinin uygulanması	K3, K4, K5, K6, K7, K8
Proje konusu/ fikrinin ortaya atılması	K1,
Proje sonuç raporunun oluşturulması	K2,
Proje bütçesinin oluşturulması	K5
Projenin tasarlanması/ planlanması	K8

Çalışmaya katılan öğrencilerden altısı yeni bir proje düşünüldüğünde proje döngüsü içerisinde proje faaliyetlerinin uygulanması kısmında görev alma konusunda gönüllü olacaklarını ifade etmişlerdir. K6 bununla ilgili görüşlerini şu şekilde bildirmiştir;

“Proje faaliyetlerinin uygulanması kısmında gönüllü olmak isterim çünkü çocuklarla birlikte etkinlikler yapmak ve yaptırmak beni mutlu ediyor.”

Çalışmaya katılan öğrencilerden biri yeni bir proje düşünüldüğünde proje döngüsü içerisinde projenin tasarlanması/ planlanması kısmında görev alma konusunda gönüllü olacağını ifade etmiştir. K8 bununla ilgili görüşlerini şu şekilde bildirmiştir;

“Projenin planlanmasında iyi olacağımı düşünüyorum çünkü yaratıcı düşündüğüm kanısındayım...”

Görüşmenin 6. Sorusundan Elde Edilen Bulgular

Çalışma grubuna dahil olan üniversite öğrencilerine “Bir proje döngüsü içerisinde bulunmuş birisi olarak proje yapmaya karar veren kişilere verebileceğiniz öneriler nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşme sorusuna verilen yanıtlar doğrultusunda proje yapmaya karar veren kişilere verdikleri öneriler ile ilgili olarak betimlemeleri şu şekilde olmuştur.

Proje yapmaya karar veren kişilere verdikleri öneriler	N
Gönüllülük	K3, K5, K6
Proje koordinatörünün kararlı tutum sergilemesi	K1, K6
İş birliği	K3, K7
Sabır göstermek	K2
Titizlikle çalışmak	K2
Görev dağılımı	K3
Proje süresi	K4
Planlama	K5
Projelere olumlu bakış	K8

Çalışmaya katılan öğrencilerden üçü proje yapmaya karar veren kişilere proje ekibinin gönüllü kişilerden oluşması ve faaliyetlere gönüllü katılmalarını önermişlerdir. K3 bununla ilgili görüşlerini şu şekilde bildirmiştir;

“...Ayrıca gönüllülük esas alınmalı bir işi gönüllü olarak yapmayınca çok verim alamıyorsunuz.”

Çalışmaya katılan öğrencilerden ikisi proje yapmaya karar veren kişilere proje ekibinin iş birliği içerisinde çalışmalarını önermişlerdir. K7 bununla ilgili görüşlerini şu şekilde bildirmiştir;

“Projeyi tüm ekip üyelerinin bir birleriyle işbirliği içerisinde yürütmelerini öneririm çünkü ekip arkadaşlarının desteği olmadan çoğu etkinlik başarıyla uygulanmıyor ya da yaratıcı fikirler ortaya çıkmıyor...”

Sonuç ve Öneriler

İlgili literatür incelendiğinde proje uygulamasının ardından projede görev alan bireylerin proje yönetim becerileri ile ilgili her hangi bir çalışmaya ulaşamamıştır. Araştırma sonuçları kendi içerisinde tartışılmaya çalışılmıştır.

Araştırma bulgularına göre üniversite öğrencileri bir projenin başarıyla tamamlanmasını etkileyen faktörleri; proje ekibinin gönüllü olarak çalışmalara katılması, proje ekibinin öz verili çalışması, proje konusunun proje ekibi tarafından içselleştirilmesi, proje ekibinin iş birliği içerisinde çalışması, proje koordinatörünün özellikleri, imkânların yeterli olması, planlama ve proje bütçesinin yeterli olması şeklinde ifade etmişlerdir. Çoğu proje yönetim eğitiminin odak noktası projenin başarıya ulaşmasında öncelikle zaman, maliyet ve kalite demir üçgeni üzerinde yoğunlaşmaktadır (Atkinson, 1999). Teknik beceriler, sosyal becerilere (soft skills) kıyasla muftemelen daha kolay öğretilir (Carbone ve Gholston, 2004).

Üniversite öğrencileri “Ben Varım” projesinde uygulanan origami, geleneksel çocuk oyunları, şarkı söyleme, resim çizme etkinliklerinin ilkökul öğrencileri üzerinde en fazla katma değer yaratan etkinlikler olduğunu vurgulamışlardır. Origami etkinliğinde Japonların Turna kuşu efsanesinin öğrencilere anlatılması ile birlikte öğrencilerin bu efsaneden etkilenerek daha istekle katıldıkları gözlemlenmiştir.

Ben Varım projesine katılan üniversite öğrencilerinin ilkökul düzeyinde etkinlik oluşturma, iletişim kurma becerisi, mesleki projelere katılım için olumlu tutum, özgüvenlerinin gelişimi, kişisel gelişim ve sınıf yönetimi becerisi konularında olumlu yansımalarının olduğu belirlenmiştir.

Üniversite öğrencilerinin yarısının proje sürecinde her hangi bir zorlukla karşılaşmadığı ifade edilmiştir. Diğerlerinin ifadelerine göre proje malzemelerinin temini, zaman yönetimi, dil problemi, öğrenci isteksizliği, ekip arkadaşlarının azlığı ve pandemi konularıyla ilgili zorluklar yaşadıkları belirlenmiştir.

Üniversite öğrencileri yeni bir proje döngüsü içerisinde proje faaliyetlerinin uygulanması, proje konusu/fikrinin ortaya atılması, proje sonuç raporunun oluşturulması, proje bütçesinin oluşturulması ve projenin tasarlanması/planlanması aşamalarında gönüllü görev almak istediklerini belirtmişlerdir.

Son olarak üniversite öğrencilerinin proje yapmaya karar veren kişilere koordinatörün kararlı tutum sergilemesi, sabır göstermek, titiz çalışmak, iş birliği yapmak görev dağılımı yapmak, gönüllülük, planlama ve projelere olumlu bakış açısı geliştirme ile ilgili öneriler vermişlerdir.

Bu sonuçlar ışığında şu öneriler sunulmuştur.

Üniversite öğrencilerinin proje yapma, projelere katılma fırsatları hakkında bilgi ve farkındalık düzeylerinin artırılması ile ilgili etkinlikler düzenlenebilir.

Üniversite öğrencileri ve öğretim üyelerine proje döngüsü, proje yönetimi konusunda eğitimler verilebilir.

Üniversite öğrencilerinin fikirlerini sunabilecekleri ortamlar ve fikirlerini başkaları ile paylaşmaları için gerekli olan özgüven, iletişim becerileri, liderlik davranışları gibi özelliklerini geliştirebilecekleri fırsatlar yaratılabilir.

Yapılacak araştırmalarda nitel ve nicel araştırma tekniklerinin birlikte kullanıldığı araştırmalar desenlenebilir.

Kaynakça

- Alam, M., Gale, A., Brown, M. ve Khan, A.I. (2010). The importance of human skills in project management professional development. *International Journal of Managing Projects in Business*, 3(3), 495-516. DOI 10.1108/17538371011056101
- Albayrak, B. (2009). *Proje Yönetimi ve Analizi*, Nobel Yayıncılık
- Atkinson, R. (1999), Project management: cost, time and quality, two best guesses and a phenomenon, it is time to accept other success criteria. *International Journal of Project Management*, 17(6), 337-42.
- Carbone, T. ve Gholston, S. (2004), Project manager skill development: a survey of programs and practitioners. *Engineering Management Journal*, 16(3), 10-16.
- Davenport, C. (2018). *The Space Barons: Elon Musk, Jeff Bezos, and the Quest to Colonize the Cosmos*. PublicAffairs.
- Gay, L. R. (1981). *Educational Research: Competencies for Analysis & Application*. Charles E. Merrill Publishing Co.
- Gillham, B. (2010). *Case Study Research Methods*. GBR: Continuum International Publishing.

- Gray, C. F. ve Larson, E. W.(2008). *Project Management: The Managerial Process*. McGraw-Hill Book Co.
- Johnson, J. (2009). *Chaos Summary*. The Standish Group Report.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. *BMJ*, 311(7000), 299-302
- Lewis, J.P. (2005). *Project Planing, Scheduling and Control*, Mc Graw Hill.
- Project Management Institute (2009). *A Guide to the Project Management Body of Knowledge*, Newton Square, s. 6.
- Suvacı, E. (2013). Proje ve Proje Yönetimine Giriş. H. Durucasu (Ed.), *Proje yönetimi içinde* (s.2-19) Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Uysal, Ö. (2019). Proje Yönetimi Bilgi Alanları ile Özgün Bir Projenin Geliştirilmesi: E-Okuma Takvimi. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (1), ss.293-313.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

20. Milli Eğitim Şurası Kararlarının Temel Eğitimde Fırsat Eşitliği Boyutu İle İlgili Öğretmen Görüşleri

Zeynep YILMAZ ÖZTÜRK (Sorumlu yazar)

Gaziantep Üniversitesi

zozturk@gantep.edu.tr

Pelin İLHAN

Gaziantep Milli Eğitim Müdürlüğü

Sınıf Öğretmeni

Galip Çağatay GAYA

Gaziantep Milli Eğitim Müdürlüğü

Sınıf Öğretmeni

Özet

Milli Eğitim Şuraları Milli Eğitim Bakanlığının alacağı kararlarda danışmanlık görevini üstlenmiştir. 1939 yılından bu yana belli aralıklarla toplanarak Milli Eğitim Bakanlığının danışma kurulu olarak görev yapmaktadır. 1-3 Aralık 2021 tarihinde Ankara'da gerçekleşen 20. Milli Eğitim Şurası "temel eğitimde fırsat eşitliği", "mesleki eğitimin iyileştirilmesi" ve "öğretmenlerin mesleki gelişimi" olmak üzere 3 ana konu üzerinde yoğunlaşmıştır. Küreselleşmenin etkileri tüm hizmet alanlarında olduğu gibi eğitim hizmet alanında da hissedilmektedir. Özellikle eğitimde fırsat eşitliği tüm dünya ülkelerinin ortak sorunu haline dönüşmüştür. Bu çalışma 20. Milli Eğitim Şurası kararlarının temel eğitimde fırsat eşitliği boyutu ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini ortaya konulması amacıyla yapılmıştır. Bu çalışma betimsel nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma tekniklerinden durum çalışması ile araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem belirleme şekillerinden ölçüt örnekleme tekniğinden yararlanılarak oluşturulmuştur. Belirlenen ölçütlere uyan 12 öğretmen çalışma grubunu oluşturmuştur. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler nitel veri analizlerinden olan betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Çalışma grubuna dahil olan öğretmenler Şurada alınan kararları değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerin Şura kararları ile ilgili önerileri ortaya konmuştur. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak uygulayıcılara, politika koyuculara ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Milli eğitim şurası, Fırsat eşitliği, Temel eğitim, Eşitlik

Giriş

Türkiye'de eğitim sistemine ilişkin çalışmalar Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından uygulanmaktadır. Eğitim ile ilgili kararların alınmasında ise Milli Eğitim Şûralarına başvurulmaktadır (Eroğlu, Özbek ve Şenol, 2016). Milli Eğitim Şurası; Milli Eğitim Bakanlığının en önemli danışma kurulu olmakla birlikte eğitim sistemini geliştirmek ve ilerletmek için gerekli kararları almakla yükümlüdür (MEB, 2021). Tarihsel dönem incelendiğinde şura fikrinin ilk kez Milli Mücadele esnasında 16 Temmuz 1921'de Ankara'da

toplanan Maarif Kongresi'ne dayandığı söylenebilir. Maarif Kongresi'nden sonra Atatürk önderliğinde 15 Temmuz 1923'te Heyet-i İlmiye İlmi Kurul'u Ankara'da toplanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın düzenleme hizmetini yürüten "Heyet-i İlmîyelerin görevini yapmak üzere, 1933 tarihinde 2287 sayılı kanunla yürürlüğe giren Milli Eğitim Şuralarının ilki 1939 yılında dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel başkanlığında Ankara'da toplanmıştır (Deniz, 2001). Hasan Ali Yücel yaptığı konuşmada ilk Milli Eğitim Şurası'nın toplanma nedenini şu sözlerle açıklamıştır:

"Girmiş olduğumuz yepyeni uygarlık yaşamının zorunlu ihtiyaçlarına göre yeniden kurulan ve bütün öğretim derecelerinde gerçekleşmesini asıl görev bellediğimiz Kemalizm ilkelerinden hız alan eğitimimizin, bu kurullardan elde ettiği yararları göz önünde tutan Büyük Millet Meclisi, kültür meselelerini Maarif Şurası adıyla toplanacak yetkili bir kurula incelettirmeyi yasal bir zorunluluk ile icra makamlarının sorumluluğuna bir ödev olarak vermiştir" (MEB, 1939, s. 4).

1939 yılından itibaren günümüze kadar yirmi kez toplanan şuralarda eğitim sistemimiz hakkında o döneme ait ilgili konularda görüşülmüş, görüşülen bu konular hakkındaki sorunlar irdelenmiş, sorunların çözümüne yönelik fikir alışverişinde bulunulmuş, gündem konuları hakkında çeşitli önerilerde bulunularak ilerleyen dönemdeki eğitim çalışmalarına yön verici düzenlemeler yapılmıştır (Kolaç, 2008; Deniz, 2001). Milli Eğitim Şuraları, 1939 yılından beri uygulanmakta olan köklü bir geçmişe sahip olmasına rağmen gerçekleşen bazı durumlar nedeniyle aksaklıklara uğramıştır. 1933'te yayımlanan yönetmeliğe göre şuranın her üç yılda bir toplanması planlanırken, 1995 yılındaki yönetmeliğe göre ise dört yılda bir toplanması planlanmıştır. Bu planlamaya ise çoğu zaman sadık kalınamamıştır. Şura 2006 yılından itibaren dört yılda bir toplanmaktadır (Eroğlu vd., 2016).

Bu zamana kadar yapılan şu şekildedir:

- 1939- 1. Milli Eğitim Şurası
- 1943- 2. Milli Eğitim Şurası
- 1946- 3. Milli Eğitim Şurası
- 1949- 4. Milli Eğitim Şurası
- 1953- 5. Milli Eğitim Şurası
- 1957- 6. Milli Eğitim Şurası
- 1962- 7. Milli Eğitim Şurası
- 1970- 8. Milli Eğitim Şurası
- 1974- 9. Milli Eğitim Şurası

- 1981- 10. Milli Eğitim Şurası
- 1982- 11. Milli Eğitim Şurası
- 1988- 12. Milli Eğitim Şurası
- 1990- 13. Milli Eğitim Şurası
- 1993- 14. Milli Eğitim Şurası
- 1996- 15. Milli Eğitim Şurası
- 1999- 16. Milli Eğitim Şurası
- 2006- 17. Milli Eğitim Şurası
- 2010- 18. Milli Eğitim Şurası
- 2014- 19. Milli Eğitim Şurası
- 2021- 20. Milli Eğitim Şurası

Milli Eğitim Şuraları, MEB temsilcileri, bilim adamları, eğitimciler ve eğitim kuruluşlarının temsilcilerinin katıldığı ve Türk Milli Eğitimi'nde görülen sorunların ele alındığı bilimsel toplantılardır. Milli Eğitim Şuraları, Türk eğitim sistemini geliştirme, sorunlara çözüm üretme konusunda büyük öneme sahiptir (Aydın, 2009). Bunun nedeni şuraların çeşitli gruplardan gelen bireylerden oluşan bir yapıda olması ve gündemde olan problemlere farklı bakış açılarından bakarak bu problemlere çözüm önerisi geliştirmeye imkân tanınmasıdır. Milli Eğitim Şuralarının eğitim sistemini etkilediğini ve bu etkileme sonucunda eğitim sistemini yönlendirdiğini söyleyebiliriz. Bu açıdan bakıldığında Milli Eğitim Şuralarının, Türk eğitim sistemi için önemli kararlar verdiği söylene de bu kararların uygulamaya geçirilmesinde ise istenen sonuçların alınmadığı söylenebilir (Kolaç, 2008; Deniz, 2001).

2021 yılında yapılan 20. Milli Eğitim Şurası incelendiğinde şura kararlarının eğitimde fırsat eşitliği çatısı altında "Temel Eğitimde Fırsat Eşitliği", "Mesleki Eğitimin İyileştirilmesi" ve "Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi" alanlarında olduğu gözlemlenmiştir. 20. Milli Eğitim Şurası'nda "Temel Eğitimde Fırsat Eşitliği" alanında ise okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, özel eğitim ve rehberlik hizmetlerinin iyileştirilmesi, temel eğitime erişimin ve eğitimde niteliğin artırılması, eğitim sisteminin kalitesinin izlenmesi konularına yönelik iyileştirme ve geliştirme fikirlerinde bulunulmuştur.

Küreselleşmenin hızla arttığı modern toplumlarda eğitimin ortak amacı sosyal dönüşümü sağlayarak bireylerin gizil güçlerini ortaya çıkarmak, demokratik toplumlar yaratmak ve bireyleri dünya vatandaşı olarak yetiştirmektir. Bu bağlamda eğitim, bireylerin temel haklarından olmakla birlikte, eşitlik içeren standartları sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Bireyin toplumdaki gelişimini ve toplumdaki varlığının devamlılığını

sağlayan, sadece insan olduğu için sahip olduğu temel haklardan biri eğitim hakkıdır ve sorumluluğu devlete aittir. Eğitim hakkının toplumdaki bireylere dağıtılmasında din, dil, cinsiyet, etnik farklılıklar gibi toplumdaki eşitsizlikleri gidermeye yönelik en büyük katkıyı ise fırsat eşitliği sağlamaktadır (Cemaloğlu, 2021).

Geçmişten günümüze kadar eşitlik kavramı defalarca tanımlanmıştır. Aristo tarafından eşitlik ile ilgili yapılan ilk açıklamaya göre; tüm açılardan eşit olan insanların arasında ayırım yapılmaması eşitlik olarak tanımlanmıştır. Günümüzde ise insanların aynı muamaleyi görmesi ilkesi “eşitlik” olarak tanımlanabilir (Ashford, 2007). Ancak tarihi süreç içinde eşitlik kavramı demokrasiden önce gelmekle birlikte gücünü demokrasi ile birlikte kazanmıştır. Fransız hakları beyannamesinde (1793) “Eşitlik, herkesin eşit haklara sahip olmasıdır.” şeklinde tanımlanmıştır. Eşitlik tek bir tür değil, ayrı zamanlarda ortaya çıkmış farklı eşitlik türlerini içinde barındırmaktadır: hukuksal eşitlik, siyasal eşitlik, sosyal ve ekonomik eşitlik ve fırsat eşitliği. Ancak diğer türlerden ayrı olarak fırsat eşitliğinin sağlanması için bir düzenleme yapılması yerine diğer eşitliklerin sağlanması yeterli olacaktır. Çünkü bu sayede devletin desteğiyle bireylerin önlerinde herhangi bir engel kalmayacaktır (Baltacı, 1996). Fırsat eşitliği, bütün bireylerin başarılı olmak için mevcut düzende bulunan aynı imkânlardan yararlanmasını sağlama anlamına gelir (Ashford, 2007; Baltacı, 1996). Eşit fırsatlar eşit sonuçlar doğurur. Eğitimde fırsat eşitliği, eğitimde eşitlik veya eşit eğitim ile aynı şey değildir (Burbules, vd., 1982). Fırsat eşitliği aynı zamanda herkesin eğitim alması fikriyle de sıkı sıkıya bağlıdır (Ashford, 2007).

Eğitimde fırsat eşitliği az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler bakımından daha fazla önem arz etmektedir, çünkü devletin bölgeler arası farklılıkları adil bir şekilde en aza indirmesi gerekmektedir (İnan ve Demir, 2018). Eğitim hakkı, Türkiye’de uygulanan eğitim politikaları gereğince, Anayasa ve yasalar, kalkınma planları, hükümet programları ve milli eğitim şuraları ile sağlanmaktadır.

Uygulanan eğitim politikaları doğrultusunda Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2004 yılında ilköğretim ders programları yenilenmiş, ders programlarına uygun ders kitapları yazılmıştır. Ayrıca, zorunlu temel eğitim, taşınmalı sistem, parasız eğitim, öğrenci bursları, uzaktan eğitim, çok amaçlı eğitim, yetiştirici ve tamamlayıcı sınıflar ve kurslar, özel eğitim, ücretsiz ders kitabı dağıtılması da Türkiye’de fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik yapılan uygulamalardır (İnan ve Demir, 2018).

Türkiye’de zorunlu eğitim, halen kullanılmakta olan 1982 Anayasası’nda temel eğitim anlayışı 42. Maddede “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.”, “Eğitim ve

öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılâpları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz” ve “Devlet, maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.” Şeklindeki ifadelerle belirtilmiştir. Bu ifadeler herkes için eğitim ve fırsat eşitliği kavramlarının Türkiye Cumhuriyeti Anayasa’sında desteklenir nitelikte olduğunu göstermektedir. Bu çalışma 20. Milli Eğitim Şurası kararlarının temel eğitimde fırsat eşitliği boyutu ile ilgili öğretmen görüşlerinin ortaya konulması amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın bir sonraki Milli Eğitim Şuralarının düzenlenmesi süreçlerinde politika koyuculara fikirler vermesi ve literatüre katkı sağlaması açısından önemli olduğu söylenebilir.

Yöntem

Bu çalışma betimsel nitel bir çalışmadır. Betimsel araştırmalarda araştırmaya konu olan durumun var olan haliyle ilgili sorulara yanıt aranmaya çalışılır ya da hipotezler test edilmeye çalışılır (Gay, 1981:153). Nitel araştırma tekniklerinden durum çalışması ile araştırma yürütülmüştür. Durum çalışması gerçek hayatın, güncel konular veya ortam içerisinde bir durumun araştırma konusu edildiği çalışmalar olduğu söylenebilir (Yin, 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem belirleme şekillerinden ölçüt örnekleme tekniğinden yararlanılarak oluşturulmuştur. Ölçüt örnekleme önceden belirlenen bir takım kriteri barındıran durumların çalışılmasıdır. Ölçüt/kriter araştırmacı tarafından belirlenir ya da bir ölçütler listesi kullanılabilir (Marshall & Rossman, 2014). Çalışma grubuna dahil edilecek öğretmenler okulun bulunduğu alt, orta, üst sosyoekonomik düzey, en az 5 yıllık öğretmenlik yapma gibi ölçütlere göre belirlenmiştir. Çalışma grubu 9’u kadın, 3’ü erkek, 10’u lisans, 2’si yüksek lisans mezunu öğretmenlerden oluşmaktadır. Tüm katılımcılar 20. Milli Eğitim Şurası öncesinde şurada görüşülmek üzere fikirlerinin olup olmadığını sorulmadığını bildirmişlerdir. Çalışma içerisinde katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3, ... şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen 2 bölümden oluşan veri toplama aracı ile toplanmıştır. İlk bölümde çalışma grubuna dahil olmaya gönüllü olan öğretmenlerin demografik bilgileri yer almaktadır. İkinci bölümde ise öğretmenlerin 20. Milli Eğitim Şurası görüşleri ile ilgili yarı yapılandırılmış görüşme formu yer almaktadır. Yarı yapılandırılmış

görüşme formu oluşturulurken Eğitim Yönetimi ABD’da görev yapan 2 öğretim üyesi tarafından uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşlerinin incelenmesi sonucu sorular tekrar yazılmıştır. Oluşturulan sorular 3 öğretmen ile pilot uygulama yapılarak test edilmiştir. Anlaşılmayan ifadeler gözden geçirilerek görüşme formuna son hali verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler nitel veri analizlerinden olan betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz, araştırmadan elde edilen verilerin düzenlenip yorumlanarak okuyucuya sunulmak amacıyla kullanıldığı bir analizdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bulgular

Araştırmanın bulguları yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular doğrultusunda 8 kategoriye ayrılarak incelenmiştir. Oluşturulan kategoriler aşağıda sunulmuştur. Katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılarla araştırma bulgularının güvenilirliği desteklenmiştir.

Görüşmenin 1. Sorusundan Elde Edilen Bulgular

Çalışma grubuna dahil olan öğretmenlere “20. Milli Eğitim Şurasının okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması başlığı altındaki kararları ile ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşme sorusuna verilen yanıtlar doğrultusunda öğretmenler okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması şura kararları ile ilgili görüşlerini şu şekilde sıralamışlardır.

Tablo 1

Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Şura Kararları ile ilgili Görüşleri

Okul Öncesi Eğitim İle İlgili Görüşler	
Yerinde kararlar	(Ö1, Ö4, Ö5, Ö9, Ö11)
Yaygınlaştırma	(Ö1, Ö2, Ö5, Ö11, Ö12)
Kararların hayata geçirilmesi	(Ö4, Ö7, Ö8)
Zorunlu Okul Öncesi Eğitim	(Ö1, Ö2)
Okul öncesi için din eğitimi doğru değil	(Ö1, Ö10)
Okul öncesi eğitime başlama yaşı düşürülmeli	(Ö3, Ö8)
Eğitimde kadrolu öğretmenler	(Ö3)
Ücretsiz eğitim	(Ö6)

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinden frekansı en yüksek olan konu başlığı okul öncesi eğitimle ilgili “yerinde kararlar” olarak belirlenmiştir. Konu ile ilgili olarak Ö9 alınan kararların yerinde olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

“İlkokula gelecek öğrencilerde hazır bulunuşluk oluşmasını ve okul kültürünü tanımaya ve çabuk uyum sağlamaya kolaylık sağlayacağını düşündüğüm için olumlu buluyorum.”

Frekansı yüksek olan diğer bir ifade ise “yaygınlaştırma” olarak belirlenmiştir. Konu ile ilgili olarak Ö5’in ifadesi şu şekildedir:

“Eğitimin temeli okul öncesi eğitimle atılmaktadır. Her çocuk bu eğitimi almalıdır. Pandemi sürecinde maalesef bazı çocuklar bu eğitimden mahrum kaldı. Okul öncesi eğitimi alamadıkları için çocuklar ilkokula hazırlık sürecinde epey zorluk yaşadı. Şuradaki kararlara baktığımızda da okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması gerektiği üzerinde durulmuş ve buna yönelik çalışmalar yapılmaktadır.”

Okul öncesi eğitimle ilgili belirtilen bir diğer görüş “kararların hayata geçirilmesi” olmuştur. Konu ile ilgili olarak Ö8’in ifadeleri:

“Alınan kararlar uygulamaya dönük olabilirse okul öncesi eğitimin yaygınlaşması adına olumlu bir gelişme olur.”

İki frekansı olan görüşler “zorunlu okul öncesi eğitim”, “okul öncesi için din eğitimi doğru değil” ve “okul öncesi eğitime başlama yaşı düşürülmeli” olarak belirlenmiştir.

Ücretsiz okul öncesi eğitimle ilgili olarak Ö6 bu konuyu şu şekilde vurgulamıştır:

“Çocukların ilköğretime hazırlanması ve sosyal beceriler edinebilmesi açısından elzem görüyorum bu kararları ancak Okul öncesi eğitim ücretsiz olmalı. Çünkü okullar çok fazla katılım ücreti almakta, bu durum da maddi imkânı yetersiz aileleri zor durumda bırakmaktadır.”

Görüşmenin 2. Sorusundan Elde Edilen Bulgular

Çalışma grubuna dahil olan öğretmenlere “Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması konusunda sizin önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşme sorusuna verilen yanıtlar doğrultusunda öğretmenler okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması ile ilgili önerilerini şu şekilde sıralamışlardır.

Tablo 2*Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim ile ilgili Önerileri*

Okul Öncesi Eğitim İle İlgili Öneriler	Frekans
Zorunlu olmalı	(Ö1,Ö3, Ö4, Ö6,Ö8)
Yaygınlaştırma	(Ö4-Ö11)
Kadrolu öğretmenler	(Ö1-Ö3)
Gezici okullar	(Ö4,Ö10)
Materyaller artırılmalı	(Ö1, Ö4,)
Okulların fiziki olanaklarının eşitlenmesi	(Ö4-Ö7)
Coğrafi farklılıklar ortadan kaldırılmalı	(Ö1-Ö7)
Anasınıfı sayıları artırılmalı	(Ö6)
Öğretmen sayısı artırılmalı	(Ö5)
Değerler eğitimi	(Ö9)
Öğretmenlere psikoloji eğitimi	(Ö2)
Fırsat eşitliği	(Ö3)
Eğitimin kontrolü	(Ö3)
Öğretmen yeterlilikleri artırılmalı	(Ö5)
Taşınabilirliğe son verilmeli	(Ö10)
Ailelerin bilinçlendirilmesi	(Ö4)
Yaparak yaşayarak öğrenme	(Ö12)
Öğrenci sayısı azaltılmalı	(Ö1)
Yabancı uyruklu öğrenciler için ayrı sınıflarda zorunlu eğitim	(Ö1)

Tablo 2’de öğretmenlerin Şura kararlarında belirtilen konulardan farklı olarak vurguladıkları öneriler koyu olarak belirtilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimle ilgili en fazla sundukları öneri okul öncesi eğitimin zorunlu olması gerektiğidir. Konuyla ilgili olarak Ö6 önerisini şu şekilde dile getirmiştir:

“Tuvalet eğitimini kazanmış her çocuk için zorunlu olmalıdır okul öncesi eğitim.”

Frekans değerleri incelendiğinde sıradaki öneriler; okul öncesinin yaygınlaştırılması, materyallerin artırılması, eğitimde kadrolu öğretmenler, gezici okullar, okulların fiziki olanaklarının eşitlenmesi ve coğrafi farklılıkların ortadan kaldırılması olarak sıralanabilir. Gezici okullar konusunda Ö10’un görüşleri sırasıyla şu şekildedir:

“...Özellikle dezavantajlı ve kırsal bölgelerde konteyner, ev, sosyal yerler (cami, taziye evi) gibi geçici çözümler kullanılabilir. Müsait öğrenci evleri de geçici çözüm olabilir.”

Bu öneriler dışında anasınıfı sayıları artırılmalı, öğretmen sayısı artırılmalı, öğretmenlere psikoloji eğitimi, değerler eğitimi, fırsat eşitliği, eğitimin kontrolü, öğretmen yeterlilikleri artırılmalı, taşınmalı eğitime son verilmeli, ailelerin bilinçlendirilmesi, yaparak yaşayarak öğrenme ve öğrenci sayısı azaltılmalı öğretmenlerin belirttiği diğer önerilerdir. Öğretmenlere psikoloji eğitimi ile ilgili olarak Ö2:

“Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin insani değerleri de mutlaka göz önüne alınmalı öğretmenler düzenli olarak özellikle çocuk psikolojisi eğitimi almalıdır.” Şeklide görüş bildirmiştir.

Ö12 okul öncesi eğitimde yaparak yaşayarak öğrenmenin önemine dikkat çekmiştir:

“Yaparak yaşayarak öğrenmeye ağırlık verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu şekilde öğrenciler daha aktif rol alabilir.”

Ayrıca yabancı uyruklu öğrenciler için ayrı sınıflarda zorunlu eğitim görüşünü bildiren Ö1 konuyla ilgili olarak şu ifadeleri kullanmıştır:

“...yabancı uyruklu öğrenciler için de ilkokula başlamadan önce ayrı sınıflarda zorunlu okul öncesi eğitim olarak Türkçe'yi öğrenmeleri de ilkokulda kaliteyi arttıracaktır.”

Görüşmenin 3. Sorusundan Elde Edilen Bulgular

Çalışma grubuna dahil olan öğretmenlere “20. Milli Eğitim Şurasının özel eğitim ve rehberlik hizmetlerinin iyileştirilmesi başlığı altındaki kararları ile ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşme sorusuna verilen yanıtlar doğrultusunda öğretmenler özel eğitim ve rehberlik hizmetlerinin iyileştirilmesi kararları ile ilgili görüşlerini şu şekilde sıralamışlardır.

Tablo 3

Öğretmenlerin Özel Eğitimin İyileştirilmesi Şura Kararları ile ilgili Görüşleri

Özel Eğitimin İyileştirilmesi ile İlgili Görüşler	
Denetim	(Ö1, Ö2, Ö3)
Rehberlik dersi yerinde karar	(Ö1, Ö8, Ö12)
Farkındalığı arttırmak	(Ö1, Ö10)
Özel eğitim sınıfları yaygınlaştırılmalı	(Ö6, Ö7)
Hibrit eğitim	(Ö1, Ö10)
Erken yaşta eğitim	(Ö1, Ö11)

Rehber öğretmen sayıları yetersiz	(Ö1)
Özel öğretim kurum ve sınıf sayılarının artırılması	(Ö3)
Daha planlı çalışmalar	(Ö3)
Fizyoterapist alımı yerinde karar	(Ö4)
Kararların hayata geçirilmesi	(Ö5)
Sınıfların ihtiyaca göre düzenlenmesi	(Ö6)
Sınıf öğretmenlerinin özel eğitim yeterliliklerinin artırılması	(Ö3)
Yerinde kararlar	(Ö9)

Tablo 3'e göre özel eğitimin iyileştirilmesi şura kararları ile ilgili olarak frekansı en fazla olan görüş "denetim" ve "rehberlik dersinin yerinde karar olması" konularında olmuştur. Denetim konusyla ilgili olarak Ö2 şu ifadelerde bulunmuştur:

"Kesinlikle doğru bir karar. Özellikle özel eğitim merkezleri engelli öğrencilerin boş zaman geçirdikleri bir yer olmaktan çıkmalı ve ciddi denetimler uygulanmalıdır."

Rehberlik derslerinin yerinde kararlar olduğunu belirten öğretmenlerden yine Ö1 rehber öğretmen sayısının yetersiz olduğunu vurgulayarak açıklamalarda bulunmuştur:

"Okullarda en az 1 rehber öğretmen sayısı çok yetersiz ancak programa rehberlik dersi eklenmesi doğru bir karar."

Özel eğitimin iyileştirilmesi ile ilgili olarak öğretmenler tarafından en sık tekrar eden diğer konular ise farkındalığı arttırmak, özel eğitim sınıflarının yaygınlaştırılması, hibrit eğitim, erken yaşta eğitim, rehberlik derslerinin yerinde karar olmasıdır. Hibrit eğitim sistemiyle ilgili Ö8'in açıklaması şu şekildedir:

"Çoğu karar zaten uygulanmakta. Beğendiğim kararlar sağlık sorunları yüzünden örgün eğitime devam edemeyen çocuklar için hibrit model önerisi. Çünkü o çocuklar sadece evde eğitim hizmeti alabiliyorlardı."

Erken yaşta eğitim ile ilgili olarak Ö1:

"Özel eğitimin 37 aya indirilmesi doğru bir karar." İfadeleriyle özel eğitimin erken yaşta başlamasıyla ilgili alınan kararları onaylamıştır.

Bunlar dışında araştırmaya katılan öğretmenler rehber öğretmen sayılarının yetersiz olması, özel öğretim kurum ve sınıf sayılarının artırılması, daha planlı çalışmalar, fizyoterapist alımının yerinde karar olması, alınan kararların hayata geçirilmesi, sınıfların öğrencilerin ihtiyacına göre düzenlenmesi, sınıf öğretmenlerinin özel eğitim yeterliliklerinin artırılması

konularında görüşler bildirmişlerdir. Son olarak Ö9 tüm kararların yerinde kararlar olduğunu ifade etmiştir.

“Özel eğitim günümüzde gerçekten ihtiyaç olunan, hatta gitgide ihtiyacı artan bir hizmet haline gelmektedir. Sağlıksız yiyecekler, sporsuz hayatlar, hastalıklı bir dönem olması durumu ile yeni gelen neslin bedenen ve zihnen sağlıklı olması, doğru adımlar atması için okul ve eğitim kurumlarında bu hizmetlerin sayısı ve etkililiği artırılmalıdır.”

Görüşmenin 4. Sorusundan Elde Edilen Bulgular

Çalışma grubuna dahil olan öğretmenlere “Özel eğitim ve rehberlik hizmetlerinin iyileştirilmesi konusunda sizin önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşme sorusuna verilen yanıtlar doğrultusunda öğretmenler özel eğitim ve rehberlik hizmetlerinin iyileştirilmesi ile ilgili önerilerini şu şekilde sıralamışlardır.

Tablo 4

Öğretmenlerin Özel Eğitimin İyileştirilmesi ile ilgili Önerileri

Özel Eğitimin İyileştirilmesi ile İlgili Öneriler	Frekans
Rehber öğretmen ve özel eğitim öğretmeni sayısı artırılmalı	(Ö1, Ö2, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12)
Rehber öğretmen-öğrenci ilişkisi artırılmalı, bireysel ilgilenme	(Ö2, Ö3, Ö4)
Özel eğitime materyal desteği	(Ö1, Ö11)
Özel eğitim sayısı artırılmalı	(Ö3, Ö9)
Denetimler artırılmalı	(Ö6, Ö10)
Özel eğitim sınıfları donanımlı ve standart olmalı	Ö4
Köy okullarında rehber öğretmen-öğrenci birlikteliğinin sağlanması	Ö4
Topluma Farkındalık eğitimi	Ö4
Özel eğitim tanılaması ve bu hizmetten yararlanma konusunda velilerin sorumluluğunun artırılması	Ö6
Sınıf mevcutları azaltılmalı	Ö5

Tablo 4’te öğretmenlerin şurada belirtilen konulardan farklı olarak vurguladıkları ifadeler koyu punto ile gösterilmiştir. Özel eğitimin iyileştirilmesiyle ilgili olarak en fazla bildirilen önerinin rehber öğretmen sayısının artırılması olduğu görülmektedir. Bu konuyla ilgili olarak öğretmenlerden Ö12 konuyla ilgili olarak şu şekilde düşüncelerini ifade etmiştir:

“Çocuklar daha sık rehberlik servisi ile görüşmelidir. Okullardaki rehberlik servislerinin sayısı arttırılarak öğrencilerin bu hizmetten faydalanmaları sağlanmalıdır.”

Görüşülen öğretmenlerden gelen öneriler arasında en sık vurgulanan bir diğer madde “Rehber öğretmen-öğrenci ilişkisi arttırılmalı, bireysel ilgilenme” olmuştur. Konuyla ilgili olarak Ö4 bir köy öğretmeni olarak yaşadığı sıkıntıları şu sözlerle ifade etmiştir:

“Ayrıca bedensel engeli bulunan ve bu yüzden okula devamı noktasında sıkıntı yaşayan her çocuğa buna yönelik imkân pozitif ayrımcılık ne varsa sağlamalıdır. Bunun takibi ve devamlılığı özverili şekilde yürütülmelidir. Rehberlik araştırma merkezleri daha aktif çalışmalı denetlenmelidir çünkü kendi okulundan örnek verirsek tek öğretmenli köy okulu olarak daha önceki taleplerimiz ve önerilerimize rağmen okulumuz rehber öğretmen ve çalışmaları ile bugüne kadar hiç tanışmamıştır.”

Özel eğitime materyal desteği, özel eğitim sayılarının ve denetimlerin artırılması en sık tekrar eden diğer öneriler olmuştur. Ö10’ un açıklamaları aşağıdaki gibidir:

“Öğrencinin RAM ve sınıf tekrarı konusunda tüm inisiyatif ve karar mekanizmasının veliden alınıp okul rehberlik servisi, sınıf rehber öğretmen ve idarede olması gerekli. Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin tekrar sebeplerinin araştırılması gereklidir. Dolayısıyla daha fazla denetim olmalı. Destek eğitim ve evde eğitim konusunda öğretmenlerin katılımlarını destekleyici maddeler konulmalı.”

Bu öneriler dışında özel eğitim sınıfları donanımlı ve standart olmalı, köy okullarında rehber öğretmen-öğrenci birlikteliğinin sağlanması, topluma farkındalık eğitimi verilmesi, özel eğitim tanılması ve bu hizmetten yararlanma konusunda velilerin sorumluluğunun arttırılması ve sınıf mevcutlarının azaltılması, velilerin sorumluluğunun arttırılması gibi konularda öneriler bulunmuştur. Ö4 şu açıklamaları yapmıştır:

“Özel eğitimde farkındalık eğitimi sadece ailelerin ya da pilot illerin değil bütün toplum olarak hepimizin ihtiyacı olduğunu düşünmekteyim.”

Ö6 ise veli sorumluluğu ile ilgili “Özel eğitimin yaygınlaştırılması ve tanılama konusunda geri duran velilerin bir yaptırıma tabii tutulması gerektiğini düşünüyorum.” Şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

Görüşmenin 5. Sorusundan Elde Edilen Bulgular

Çalışma grubuna dahil olan öğretmenlere “20. Milli Eğitim Şurasının temel eğitime erişimin ve eğitimde niteliğin arttırılması başlığı altındaki kararları ile ilgili görüşleriniz nelerdir” sorusu

yöneltilmiştir. Görüşme sorusuna verilen yanıtlar doğrultusunda öğretmenler temel eğitime erişimin ve eğitimde niteliğin artırılması başlığı altındaki kararlar ile ilgili görüşlerini şu şekilde sıralamışlardır.

Tablo 5

Öğretmenlerin Temel Eğitime Erişim Ve Eğitimde Niteliğin Arttırılması Şura Kararları İle İlgili Görüşleri

Temel Eğitime Erişim ve Eğitimde Niteliğin Arttırılması Dair Görüşler	
Tümü yerinde kararlar	(Ö6, Ö7, Ö8, Ö9)
Ücretsiz yemek dağıtımı kaynak ve zaman israfı	(Ö1, Ö10, Ö11)
Ücretsiz yemek yerinde karar	(Ö3, Ö12)
Sistemin nitelikli hale getirilmesi	(Ö2, Ö4, Ö10)
Ailelerin eğitime katılması yerinde karar	(Ö1, Ö3)
Vergi indirimi yerinde karar	(Ö1)
Ders dışı faaliyetler yerinde karar	(Ö1)
Doğu-batı/ köy-kent ayrımının kaldırılması-standartlaştırılmış eğitim	(Ö4)
Teknolojik materyaller	(Ö5)

Tablo 5’te öğretmenlerin temel eğitime erişimin ve eğitimde niteliğin arttırılması şura kararları ile ilgili görüşleri incelendiğinde ücretsiz yemek dağıtımı kararını bazı öğretmenler yerinde bir karar olarak değerlendirirken bazıları bunun zaman ve kaynak israfı olarak değerlendirdikleri gözlenmiştir. Ö12 ise konuyla ilgili şu açıklamalarda bulunmuştur.

“Ücretsiz yemek dağıtımı kararlarını kesinlikle yerinde buluyorum. Uygulamaya dökülmesi konusunda çalışmaların yapılması gerektiğini de düşünüyorum.”

Ö11 ise konuyla ilgili şu açıklamalarda bulunmuştur.

“Okullarda yemeğin ücretsiz olarak verilmesi iyimser bir davranış olarak gözükse de bu durum istismar edilirse gerçekten ihtiyacı olanların faydalanamadığı bir hal alır. Tablet, telefonun ücretsiz dağıtımında pandemi döneminde yaşanan sorunlar tekrar yaşanabilir.”

Temel eğitime erişimin ve eğitimde niteliğin arttırılması başlığı altında sıklıkla görüş bildirilen ifade sistemin nitelikli bir hale getirilmesi ve teknolojik materyal kullanımınıdır. Bu konuyla ilgili Ö4 şu açıklamalarda bulunmuştur.

“ Kaybedilecek hiç bir çocuk yoktur eğitim herkes için erişilebilir ve kaliteli olmalıdır. Nitelik yerinde saymaz, devamlıdır. Bu yüzden okul kaliteleri arasındaki uçurumlar doğu -batı avantajlı- dezavantajlı diye yapılan ayrımlar ne zaman son bulursa o zaman eğitimin niteliğinden bahsedilebilir.”

Görüşmenin 6. Sorusundan Elde Edilen Bulgular

Çalışma grubuna dahil olan öğretmenlere “Temel eğitime erişimin ve eğitimde niteliğin artırılması ile ilgili sizin önerileriniz nelerdir” sorusu yöneltilmiştir. Görüşme sorusuna verilen yanıtlar doğrultusunda öğretmenler temel eğitime erişimin ve eğitimde niteliğin artırılması ile ilgili önerilerini şu şekilde sıralamışlardır.

Tablo 6

Öğretmenlerin Temel Eğitime Erişim ve Eğitimde Niteliğin Artırılması ile ilgili Önerileri

Temel Eğitime Erişim Ve Niteliğin Artırılması Öneriler	
Fırsat eşitliği	(Ö1, Ö2, Ö6, Ö8, Ö11)
Alınan kararların hayata geçirilmesi	(Ö1, Ö3,
Öğretmenlere teknoloji eğitimleri verilmeli	(Ö3, Ö5)
Eğitime bütçe desteği	(Ö6, Ö10)
Teknoloji desteği	(Ö4)
Okulların standartlaştırılması	(Ö6)
Alan öğretmenleri	(Ö9)
Materyaller artırılmalı	(Ö4)
Denetimler artırılmalı	(Ö4)
Ulaşım engelleri ortadan kaldırılmalı	(Ö4, Ö10)
Değerler eğitimi-	(Ö7)
Yaparak yaşayarak öğrenme	(Ö12)
Müfredatın sadeleştirilmesi	(Ö12)

Tablo 6’ya göre şura kararlarından farklı olarak sunulan öneriler koyu puntolar ile belirtilmiştir. Temel eğitime erişimin ve eğitimde niteliğin artırılması konusunda öğretmenler Fırsat eşitliği, alınan kararların hayata geçirilmesi, öğretmenlere teknoloji eğitimleri verilmeli, eğitime bütçe desteği, teknoloji desteği, okulların standartlaştırılması, alan öğretmenleri, materyaller artırılmalı, denetimler artırılmalı, ulaşım engelleri ortadan kaldırılmalı, değerler eğitimi, yaparak yaşayarak öğrenme, müfredatın sadeleştirilmesi düşünceler ön plana çıkmıştır.

Fırsat eşitliği konusunda Ö11 şu açıklamalarda bulunmuştur.

“İmkânları kısıtlı okullara yatırım yapılarak onlara daha elverişli ortamlar yaratılabilir. Bu şekilde yaşlıları ile aralarında olan eşitsizlik giderilir ve fırsat eşitliği sağlanabilir.”

Temel eğitime erişimin ve eğitimde niteliğin artırılması konusundaki bir diğer konu alınan kararların hayata geçirilmesidir.

Öğretmenlere teknoloji eğitimi verilmesi ile ilgili fikirlerini Ö5 şu şekilde ifade etmiştir.

“35-40 yaş üstü öğretmenlerin kesinlikle teknolojik araç ve gereçlerin öğrenmek için zorunlu hizmet içi eğitimine tabi olmalıdır. Teknolojiyle büyüyen çocuklarımızın öğrenmesini kolaylaştırmak ve kalıcı hale getirmek için bunun şart olduğunu düşünüyorum.”

Alan öğretmenleri konusuyla ilgili Ö9 şu açıklamalarda bulunmuştur.

“Temel eğitimde sınıf öğretmenleri olarak beden eğitimi, müzik ve görsel sanatlar gibi derslerde yetersiz kaldığımızı düşünüyorum bu tür derslere alan öğretmenlerinin girmesinin daha mantıklı ve faydalı olacağına inanıyorum.”

Görüşmenin 7. Sorusundan Elde Edilen Bulgular

Çalışma grubuna dahil olan öğretmenlere “20. MEB şurasının eğitim sisteminin kalitesinin izlenmesi başlığı altındaki kararları ile ilgili görüşleriniz nelerdir” sorusu yöneltilmiştir. Görüşme sorusuna verilen yanıtlar doğrultusunda öğretmenler eğitim sisteminin kalitesinin izlenmesi başlığı altındaki kararları ile ilgili görüşlerini şu şekilde sıralamışlardır.

Tablo 7

Öğretmenlerin Eğitim Sisteminin Kalitesinin İzlenmesi Şura Kararları ile ilgili Görüşleri

Eğitimin Kalitesinin İzlenmesi İle İlgili Kararlar	
Kararlar hayata geçirilmeli	(Ö4, Ö5, Ö8, Ö11)
Alınan kararlar yetersiz	(Ö2, Ö7, Ö9)
Erken çocukluk dönemi	(Ö12)
Öğrencilerin akademik başarılarının izlenmesi yerinde karar	(Ö1)
Fırsat eşitliği	(Ö3)
Kalite İzleme Kurulları	Ö6
Materyal eksikliği	Ö3
Ders kitaplarının yetersizliği	(Ö3)
Ulusal izleme fikri	Ö10

Eğitimin kalitesinin izlenmesi ile ilgili kararlar hakkındaki görüşlerde kararların hayata geçirilmesi konusu en fazla üstünde durulan konudur. Ö4 bu konu hakkındaki görüşlerini şu şekilde açıklamıştır.

“ Ben yaptım oldu söylemini çok anlamsız bulmaktayım çünkü kararlar alındıktan sonra ancak takibi yapılırsa alınan dönütlerin eksikleri fazlaları ile geliştirilip gerekirse değiştirilip ihtiyaç neyse ona göre uyarlanabilir olmalıdır. Amaçlar günlük değil yayan ömürlü olmalıdır.”

Eğitimin kalitesinin izlenmesi ile ilgili kararlar hakkındaki görüşlerde bazı öğretmenler alınan kararları yetersiz bulmuştur. Ö9 ise şu açıklamalarda bulunmuştur.

“Hepsi de mantıklı görüşler ama uygulanabilirlik açısından nasıl olabilir bilemiyorum. İlk önce bütçeden fazla kaynak ayrılması gerekiyor.”

Eğitimin kalitesinin izlenmesi ile ilgili kararlar hakkındaki görüşlerden bir diğeri de Öğrencilerin akademik başarılarının izlenmesi yerinde karardır ifadesidir.

Eğitimin kalitesinin izlenmesi ile ilgili kararlar hakkındaki görüşlerden bir diğeri fırsat eşitliği konusudur. Konuyla ilgili Ö3 şu açıklamalarda bulunmuştur.

‘ Alınan kararların en çok fırsat eşitliği ile ilgili olması her durumdan faydalanamayan ekonomik durumundan dolayı eşit haklara sahip olamayan öğrenciler için çözüm odaklı olacaktır. Bu sayede eşit eğitim gören çocuklar eğitim kaliteleri artacaktır. Eğitim materyali eksikliği konusu okulların kanayan yarası olmaktadır. Ders kitaplarının yetersiz olmasından dolayı sürekli öğrencilere farklı kaynaklardan görseller göstermek gerekmektedir. Akıllı tahtaların olmadığı okullar ya da internet yapısının olmadığı okullar günümüzde olmamalıdır.

Eğitimin kalitesinin izlenmesi ile ilgili kararlar hakkındaki görüşlerden bir diğeri kalite izleme kurullarıdır.

Görüşmenin 8. Sorusundan Elde Edilen Bulgular

Çalışma grubuna dahil olan öğretmenlere “Eğitim sisteminin kalitesinin izlenmesi ile ilgili sizin önerileriniz nelerdir” sorusu yöneltilmiştir. Görüşme sorusuna verilen yanıtlar doğrultusunda öğretmenler eğitim sisteminin kalitesinin izlenmesi ile ilgili önerilerini şu şekilde sıralamışlardır.

Tablo 8

Öğretmenlerin Eğitim Sisteminin Kalitesinin İzlenmesi ile ilgili Önerileri

Eğitimin Kalitesinin İzlenmesi İle İlgili Öneriler	
Kararların hayata geçirilmesi	(Ö4, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12)
Öğretmen/idareci denetimleri	(Ö1, Ö4, Ö5)
Başarı desteklenmeli	(Ö1)
İmkanlar artırılmalı	(Ö2)
Teknoloji alt yapısı ve desteği	(Ö3)
Esnek eğitim	Ö10
Kalite izleme kurulları	(Ö6)
Veli portföyü	Ö2
Merkezi sistem terk edilmeli	Ö10

Tablo 8'e göre eğitimin kalitesinin izlenmesi hakkında öğretmen görüşleri incelendiğinde şurada alınan kararlardan farklı olarak sunulan öneriler koyu puntolar ile belirtilmiştir. Kararların hayata geçirilmesi düşüncesi en fazla dile getirilen düşüncedir. Ö7 ise düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir.

“Kararların uygulamaya geçirilmesinde gerçekçi olunursa ekstra olarak bir fikir önerisi olduğunu düşünmüyorum.”

Eğitimin kalitesinin izlenmesi hakkında öğretmen görüşleri incelendiğinde bir diğer düşünce Öğretmen/İdareci denetimleridir. Ö1 bu konu hakkındaki düşüncelerini şu şekilde dile getirmektedir.

“Öğrencilerin akademik başarıları gibi öğretmenlerin ve idarecilerin de denetimleri arttırılmalı, ancak bu yapılırken öğretmen üzerinde baskı oluşturmaya yönelik değil, başarıyı destekler nitelikte olmalı”

Eğitimin kalitesinin izlenmesi hakkında öğretmen görüşleri incelendiğinde bir diğer düşünce Teknoloji alt yapısı, desteği, hizmet içi eğitimler arttırılmalı düşüncesidir. Ö3 bu konu hakkındaki düşüncesini şu şekilde dile getirmiştir.

“Günümüzde gerçekten eğitimde iyi işler yapmaya çalışan eğitimde dijital platformu iyi kullanan eğitimciler yer almaktadır. Yeni nesile ayak uydurmak için onların hayatına dokunmak gerekiyor. Doğduğu andan itibaren internet ve bilgisayar elinde olan bu neslin bu yönünü kullanarak eğitime farklı bir boyut katmak gerekiyor. Bence eğitimde teknoloji kullanmayan bir eğitimci mutlaka tespit edilmeli ve teknoloji eğitimi verilmeli. Sürekli gelişen çağa ayak uyduracak eğitim sayıları artırılmalıdır.”

Eğitimin kalitesinin izlenmesi hakkında öğretmen görüşleri incelendiğinde bir diğer düşünce esnek eğitim düşüncesidir. Ö10 bu konu hakkındaki düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır.

“ Mesela eğitim takvimi bölgelere göre değişmeli ve esnetilmeli”

Eğitimin kalitesinin izlenmesi hakkında Ö5 düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır.

“Eğitim sistemimizin kalitesi için öğretmenlerin izlenerek süreçteki çalışmalarının değerlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum.”

Sonuç

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin çoğu 20. Milli Eğitim Şurasında “okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması” ile ilgili alınan kararların yerinde ve hızla hayata geçirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Diğerlerinden farklı olarak okulöncesi eğitim sürecinde din eğitiminin doğru bulmayan öğretmen görüşleri tespit edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması ile ilgili öğretmenlerin önerileri zorunlu olmalı, kadrolu öğretmen, gezici okullar, materyallerin arttırılması, okulların fiziki olanaklarının eşitlenmesi, coğrafi farkların ortadan kaldırılması, anasınıfı sayılarının arttırılması, öğretmen sayısının arttırılması, değerler eğitimi, öğretmenlere psikoloji eğitimi, fırsat eşitliği, eğitimin kontrolü, öğretmen yeterliklerinin arttırılması, taşınmalı eğitimin sonlanması, ailelerin bilinçlendirilmesi, yaparak yaşayarak öğrenme, öğrenci sayısının azaltılması başlıklarında toplanmıştır.

Öğretmenler 20. Milli Eğitim Şurasının özel eğitim ve rehberlik hizmetlerinin iyileştirilmesi başlığı altındaki kararları ile ilgili görüşleri denetim, rehberlik dersi, farkındalığın arttırılması, özel eğitim sınıflarının yaygınlaştırılması, hibrit eğitim, erken yaşta eğitim, rehber öğretmen sayıları, özel eğitim kurum ve sayılarının arttırılması, planlı çalışma, fizyoterapist alımı, kararların hayata geçirilmesi, sınıfların ihtiyaca göre düzenlenmesi, sınıf öğretmenlerinin özel eğitim yeterliliklerinin arttırılması, yerinde kararlar başlıkları altında sıralamışlardır.

Öğretmenler özel eğitim ve rehberlik hizmetlerinin iyileştirilmesi ile ilgili önerilerini Şura kararlarına paralel olarak; rehber öğretmen ve özel eğitim öğretmeni sayısı arttırılmalı, özel eğitime materyal desteği, özel eğitim sayısı artırılmalı, özel eğitim sınıfları donanımlı ve standart olmalı şeklinde öneriler sunmuşlardır. Şura kararlarından farklı olarak ise rehber öğretmen-öğrenci ilişkisi arttırılmalı, bireysel ilgilenme, denetimlerin arttırılması, köy okullarında rehber öğretmen-öğrenci birlikteliğinin sağlanması, topluma farkındalık eğitimi, özel eğitim tanınması ve bu hizmetten yararlanma konusunda velilerin sorumluluğunun arttırılması, sınıf mevcutları azaltılmalı şeklinde öneriler sunmuşlardır.

Çalışmaya katılan öğretmenler 20. Milli Eğitim Şurası temel eğitime erişimin ve eğitimde niteliğin arttırılması başlığı altındaki kararları ile ilgili görüşlerini ücretsiz yemek yerinde bir karar, ücretsiz yemek kaynak ve zaman israfı, sistemin nitelikli hale getirilmesi, ailelerin eğitime katılımı, vergi indirimi, ders dışı faaliyetler, standartlaştırılmış eğitim, teknolojik materyaller, tümü yerinde karar başlıkları altında ifade etmişlerdir.

Çalışmaya katılan öğretmenler temel eğitime erişimin ve eğitimde niteliğin arttırılması ile ilgili önerilerini şura kararları ile paralel olarak fırsat eşitliği, kararların hayata geçirilmesi, eğitime bütçe desteği, teknoloji desteği, materyallerin arttırılması, ulaşım engellerinin kaldırılması, değerler eğitimi şeklinde belirtmişlerdir. Şura kararlarından farklı olarak ise okulların standartlaştırılması, alan öğretmenleri, denetimlerin arttırılması, yaparak yaşayarak öğrenme ve müfredatın sadeleştirilmesi başlıkları altında ifade etmişlerdir.

Öğretmenler 20. Milli Eğitim Şurasının eğitim sisteminin kalitesinin izlenmesi başlığı altındaki kararları ile ilgili görüşlerini; kararlar hayata geçirilmeli, alınan kararlar yetersiz, erken çocukluk dönemi, öğrencilerin akademik başarılarının izlenmesi yerinde karar, fırsat eşitliği, kalite izleme kurulları, materyal eksikliği, ders kitaplarının yetersizliği, ulusal izleme fikri başlıkları altında belirtmişlerdir.

Öğretmenler eğitim sisteminin kalitesinin izlenmesi ile ilgili önerilerini şura kararları ile aynı doğrultuda; kararların hayata geçirilmesi, imkanların arttırılması şeklinde ifade etmişlerdir. Şura kararlarından farklı olarak; öğretmen ve idareci denetimleri, başarının desteklenmesi, teknolojik alt yapı ve desteği, esnek eğitim, kalite izleme kurulları, veli portföyünün niteliği, merkezi eğitim sisteminin terk edilmesi konularına değinmişlerdir.

Öneriler

Şura toplantıları yapılmadan uzun süre öncesinde tüm paydaşların (öğretmen, öğrenci, ebeveyn, idareci, STK'lar ve ilgili dernekler, akademisyenler, atama bekleyen öğretmenler vb.) şurada görüşülmek üzere gündeme taşımak istedikleri fikirlerini paylaşabilecekleri ortamlar hazırlanabilir.

Şurada alınan kararların takibi ile ilgili bir zaman çizelgesi oluşturulabilir. Gerçekleşip gerçekleşmeyen kararlar nedenleri ile birlikte kamuoyu ile paylaşılabilir.

Şura kararları paydaşlar ile paylaşımı, haberdar edilmesi ile ilgili daha etkin çalışmalar yapılabilir.

Şura kararlarının diğer maddelerini de kapsayan daha çeşitli katılımcılar ile çalışma tekrarlanabilir ve sonuçlar politika koyucuların dikkatine sunulabilir.

Kaynaklar

- Ashford, N. (2007). *Özgür toplumun ilkeleri*, Liberte Yayınları.
- Aydın, R. (2009). Türkiye’de öğretmen sorunları açısından Milli Eğitim Şuralarının değerlendirilmesi (1980–2000). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 199-237.
- Baltacı, C. (1996). Demokrasilerde eşitlik ilkesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi 1* (1)ss.199-211.
- Burbules, N. C., Lord, B. T. ve Sherman, A. L. (1982). Equity, equal opportunity, and education. *Educational Evaluation and Policy Analysis Summer 4*(2), 169-187.
- Cemaloğlu, N. (2021). *Eğitimde politika analizi*, Pegem Akademi.
- Deniz, M. (2001). *Milli eğitim şuralarının tarihçesi ve eğitim politikalarına etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

- Eroğlu, M., Özbek, R. ve Şenol, C. (2016). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine İlişkin Milli Eğitim Şurası Kararlarının İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6, 12.
- Gay, L. R. (1981). *Educational Research: Competencies for Analysis & Application*. Charles E. Merrill Publishing Co.
- İnan, M ve Demir, M. (2018). Eğitimde fırsat eşitliği ve kamu politikaları: Türkiye üzerine bir değerlendirme, *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 20(2), 337-359.
- Kolaç, E. (2008). Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi-öğretimi çerçevesinde Milli Eğitim şuralarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 416-440.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing Qualitative Research*. New York: Sage
- Milli Eğitim Bakanlığı (1939). 15 Mart 2022 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164549_1_sura.pdf adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2021). 15 Mart 2022 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/surular/dokumanlar/20_Sura.pdf adresinden alınmıştır.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2009) *Case study research: Design anf method (4th ed.)* Sage.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ve Bışkek Sosyal Bilimler Üniversitesi Lisans Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerilerinin İncelenmesi

Zyinat Esenalieva, ‘Sorumlu Yazar’
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
esenalievazyinat@gmail.com

Prof. Dr. Hasan Arslan
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
arslan.phd@gmail.com

Özet

Bu çalışmada Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ve Bışkek Sosyal Bilimler Üniversitesi öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin ne seviyede olduğu ve onların motivasyon, zaman yönetimi ve sınav kaygısı ve sınav hazırlanma becerileri arasında anlamlı fark olup olmadığı araştırılmıştır. Temel amaca bağlı olarak alt problem cümleleri; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi öğrencilerinin ve Bışkek Sosyal Bilimler Üniversitesi öğrencilerinin genel olarak ders çalışma becerileri seviyesi, çalışma becerisinin alt boyutları olan, motivasyon becerileri, zaman yönetimi becerileri ve sınav hazırlanma becerileri seviyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi öğrencilerinin ve Bışkek Sosyal Bilimler Üniversitesi öğrencilerinin çalışma becerileri toplamında ve alt boyutları olan motivasyon becerileri, zaman yönetimi becerileri ve sınav hazırlanma becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı, kişisel değişkenler iki üniversite öğrencilerinin çalışma becerileri toplamında ve alt boyutları olan motivasyon becerileri, zaman yönetimi becerileri ve sınav hazırlanma becerileri üzerinde anlamlı bir farka neden olup olmamakta soruları cevaplanmıştır. Çalışmanın örneklemi 2018-2019 eğitim yılında eğitim gören Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesinden 127 öğrenci ve Bışkek Sosyal Bilimler Üniversitesi, Eğitim Fakültesinden 127 öğrenciden oluşmuştur. Çalışma becerileri bilgileri 26 sorudan oluşan 5’li Likert ölçek yardımı ile elde edilmiştir. Belirlenen örneklem grubunda anket uygulanmış olup, elde edilen veriler SPSS programı (Statistic Program For Social Sciences) kullanılarak istatistiksel işleme uygun çerçevede oluşturulmuştur. Sonuçlara göre, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ve Bışkek Sosyal Bilimler Üniversitesi öğrencilerinin çalışma becerileri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Alt boyutlar olarak incelenmiş olan motivasyon, zaman yönetimi ve sınav kaygısı ve sınav hazırlanma becerileri arasında da anlamlı fark bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: *Motivasyon, Zaman yönetimi, Sınav kaygısı, Kültür.*

Abstract

The study is conducted to analyze Canakkale Onsekiz Mart University and Bishkek Humanities University students’ level of study skills and to analyze the significant differences concerning students’ motivation level, time management ability, exam anxiety and preparation ability. Sub-problem questions depending on the main purpose have been answered; the level of study skills of Canakkale Onsekiz Mart University students and Bishkek Humanities University students in general, the level of study skills’ sub-dimensions which are motivation skills, time management skills and exam preparation skills, whether there is a significant difference between motivation skills, time management skills, exam preparation skills and study skills of Canakkale Onsekiz Mart University students and Bishkek Humanities University students, and whether personal variables cause a significant difference in the sum of study skills of two university students and on the sub-dimensions of motivation skills, time management skills and exam preparation skills. The study’s sample consists of 127 undergraduate students from Kyrgyzstan; Bishkek Humanities University and 127 students from Turkey; Canakkale Onsekiz Mart University in 2018-2019 academic year. The study skills information is obtained with the help of the scale in five of Likert type, with 26 questions. The scale is applied in the given sample group and the obtained data is prepared in accordance with the statistical procedure with the help of SPSS program (Statistical Package for the Social Science). 't' Test and correlation are used to obtain statistical analysis of the data collection. In accordance with the results, there is no significant difference of study skills between Canakkale Onsekiz Mart University and Bishkek Humanities University students.

Keywords: *Motivation, Time management, Exam anxiety, Culture.*

Giriş

İyi bir çalışma becerisi kazanmak, öğrencilerin akademik başarılarında büyük rol oynar. Yaşam boyu kendi kendine eğitim, kişinin öğrenmesinin temel yoludur (Rohwer, 1984). Öz kontrol, resmi öğrenme bağlarının yanı sıra çalışma becerilerinin ilk gelişimi dışında öğrenme sürecinin anlamlı bir yönüdür (Zimmerman, Bonner ve Kovaca, 1996). İyi çalışma becerileri, öğrenciye öğrenme fırsatlarının avantajları ve sınav stresini azaltma konusunda yardımcı olur. Çalışma becerilerini kapsayan yetenekler - bilgiye sahip olmak, onu kaydetmek, organize etmek, ezberlemek ve kullanmaktır (Hoover ve Patton, 1995). Konuyla ilgili birçok araştırma yapılmış ancak bu çalışma özellikle Kırgızistan ve Türkiye arasında odaklanmıştır. Ayrıca, bu çalışma, Türk ve Kırgız öğrenciler arasındaki sınav kaygılarındaki önemli farkın temel nedenlerini öğrenmeyi ve karşılıklı etkili öğrenme stratejileri kazanmak için çalışma becerilerini analiz etmeyi amaçlamaktadır.

Öğrencilerin akademik başarısızlıklarının her geçen gün büyüyen bir sorun haline geldiği görülmektedir. Küçükahmet'e (2000) göre öğrenciler, çalışma becerileri ve tutumlarının yetersizliği nedeniyle başarısızlıkla karşı karşıya kalmaktadır. Öğrencilerin çalışma becerileri bilginin etkililiğini geliştirmek için önemli bir araçtır ve çeşitli bilişsel becerileri kapsar (Devine (1987). Birincisi, öğrenme bir yetenektir. Öğrenciler, belirli yöntemler kazanarak ustalaşmak ve sürdürmek için eğitilmelidir. İkincisi, öğrenme kasıtlıdır. Etkili öğrenme, bilgi ve yetenekleri uygulamanın yanı sıra irade gerektirir. Öğrenme, amaçlıdır ve öğrencilerin bilinçli çabalarını gerektirir. Üçüncüsü, öğrenme kişiseldir. Ve son olarak, öğrenme bir öz kontrol boyutunu içerir.

Sınavlar, dünyanın hemen her yerinde, insanların hayatında büyük rol oynamaktadır. Sınav başarısı kişinin geleceği için önemli bir rol oynadığından sınav sonuçları büyük önem kazanmıştır. Öğrencinin akademik başarısı veya başarısızlığı sadece öğrencinin kendisi için değil, ailesi ve toplumu için de büyük önem taşımaktadır. Çünkü günümüzde akademik yönde başarılı, nitelikli insan gücü, bir toplumun gelişmesinde temel unsur olarak görülmektedir. Toplumun büyük beklentileri nedeniyle akademik başarısızlıkların sayısı artmaktadır. Bu sorunlar da sosyal, ekonomik ve psikolojik olarak öğrencileri olduğu kadar ailelerini de etkilemektedir. Sınav, öğrenme sürecinde olan öğrenciler için en önemli değerlendirme sürecidir. Anne babalar ise çocuklarından iyi sonuçlar beklerler ve eğitimlerinde başarılı olmaları için onlara baskı yaparlar. Yeterli düzeyde sınav stresinin öğrenci üzerinde olumlu etkilerinin olduğu ancak kaygı, depresyon ve benzeri olumsuz durumlara da yol açabileceği düşünülmektedir. Ne yazık ki öğrencilerin başarısı, sahip oldukları gerçek bilgilerle değil, sınav sonuçlarıyla ölçülür.

Her öğrenciye bir sınav kaygısının eşlik etmesi kaçınılmazdır. Sınav kaygısı öğrencinin performansını etkileyen fiziksel ve psikolojik değişikliklere neden olur. Bu değişiklikler nedeniyle öğrenciler duruma farklı tepkiler verirler (Bandura, 1986). Ancak bu tepkiler kültürlere göre farklı ülkelerin farklı değerlerini de taşımaktadır. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'ndeki öğrencilerin çoğunluğu yüksek düzeyde sınav kaygısı yaşarken, Bişkek Sosyal Bilimler Üniversitesi'ndeki öğrenciler daha düşük düzeyde sınav kaygısı yaşamaktadır. Yeterli düzeyde sınav stresinin öğrenciler üzerinde olumlu etkisi olduğu gibi öğrencilerde kaygı, depresyon ve daha birçok psikolojik sorun gibi olumsuz sonuçlara da yol açabileceği düşünülmektedir (Hancock, 2001). Öğrenilen bilgilere dayalı olarak motivasyonu yüksek öğrenciler öğrenme sürecinde daha başarılı olurlar. Bu nedenle öğrencilere başarı beklentisi ile baskı yapmak ve sınav kaygılarını yükseltmek yerine, en küçük başarılarını bile motive etmeye çalışmalıyız. Çünkü eminiz ki, öğrencinin başarısını gerçek sahip oldukları bilgi değil, sınav sonuçları belirler. Velilerin ve toplumun baskısı altında birçok öğrenci sahip olduğu bilgileri gösterememektedir. Ancak üzerlerinde baskı kurmak yerine onları gereken seviyeye kadar motive ederseniz, sınav kaygısının olumsuz rahatsızlıklarından kaçınmak ve olumlu sonuçlar göstermek için sınav sırasında endişelerini bastırabilirler.

Üniversite öğrencilerinin ders çalışma becerilerinde motivasyon ve zamanı doğru kullanmanın rolü büyüktür. Yeterince motive olmuş bir öğrenci öğrenmeye hazırdır ve öğrenmeye zaman ayırmaya isteklidir. Öğrenenlerin öğrenmeye ayırdıkları zamanı tam olarak kullanmaları, bu sürenin ötesinde çalışmak isteyip istememeleri, çalışma koşullarının zorluğu, engellere karşı direnç göstermeleri ve başarısızlıktan çekinmeleri öğrenmeyi etkileyen faktörlerdir (Fidan, 1996). Mitchell (1974) ve Ringness'in (1965) araştırmasında başarı ile motivasyon arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Başarılı olmak için öğrenciler tüm zamanlarını etkili bir şekilde çalışarak geçirmelidir. Etkin çalışmak, programı zamana, amaçlara ve önceliklere göre kullanmaktır (Baltash, 1994). Zaman yönetimi, zamanı en verimli şekilde geçirmeyi öngörür.

Günümüzde insanlar eğitim çerçevesinde hızlı değişim ve gelişmeler yaşamaktadır. Yapay zeka örnekleri ve hızla gelişen teknoloji, insan beyninden çok daha yeni şeyler talep etmektedir. Bu nedenle, eğitim programlarındaki ve zor müfredattaki değişikliklerin nedeni olan öğrencilerin bu sürekli değişimlerle başa çıkmaları ve çalışmalarında en iyi sonuçları göstermeleri beklenmektedir. Yeni nesillerin 'dünya vatandaşı' olması beklenmektedir. Bu beklentiler, öğrencinin eğitim-öğretim sürecinde sorumluluklarını artırmakta ve değişen koşullara uyum sağlamada zorluklara neden olmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma nicel bir araştırmadır. Veriler nicel veri toplama teknikleri ile elde edilmiştir. Çalışma becerileri bilgisi Likert tipi beşli 26 soruluk ölçek yardımıyla elde edilmiştir (Bay, E., Tuğluk, M.N., Gençdoğan, B., 2005).

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evreni, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ve Bışek Sosyal Bilimler Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi lisans öğrencileridir. Bu çalışmanın örneklemini 2018-2019 Eğitim Öğretim yılında eğitim görmekte olan Bışek Sosyal Bilimler Üniversitesi 127 lisans öğrencileri ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi 127 lisans öğrencileri oluşturmaktadır.

Veri Toplama Yöntemleri

Veri toplama sırası aşağıdaki gibi belirlenmiştir;

1. Çalışma becerileri, sınavlara hazırlık, sınav stresi ve motivasyonu ile ilgili kaynaklar incelenir, kavramlar incelenir ve sınıflandırılması ve teşhisi yapılır.
2. Seçilen ölçeğin değerlendirilmesi için uzman görüşü alınır.
3. Verilen örneklem grubuna anket uygulanır ve elde edilen veriler, (SPSS) programı kullanılarak istatistiksel prosedüre uygun olarak hazırlanır. İstatistiksel sonuç olarak yüzde, aritmetik ortalama ve t-testi gibi teknikler kullanılır.

Veri Toplama

26 sorudan oluşan puanlama ölçeği ile iki üniversite öğrencisinin çalışma beceri düzeylerine ilişkin bilgiler toplanmıştır. Ölçek motivasyon, zaman yönetimi ve sınava hazırlık olmak üzere toplam üç boyuttan oluşmaktadır. Motivasyon boyutu 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10 ve 11. sorulardan oluşmaktadır. Zaman yönetimi boyutu 12,13,14,15,16,17 ve 18. sorulardan oluşmaktadır. Sınav hazırlık-sınav kaygısı boyutu 19,20,21,22,23,24,25 ve 26. sorulardan oluşmaktadır. Puan arttıkça boyutlara ilişkin becerilerde de artış gösterilmektedir. Ayrıca tüm boyutlardan elde edilen toplam puan arttıkça öğrencilerin ders çalışma becerilerinin olumlu yönde arttığı kabul edilmektedir.

Bulgular

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi öğrencilerinin ve Bışek Sosyal Bilimler Üniversitesi öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin motivasyon, zaman yönetimi, sınava hazırlık ve sınav kaygısı düzeylerini belirlemek amacıyla 't' testi uygulanmıştır.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Ve Bışek Sosyal Bilimler Üniversitesi Öğrencilerinin Çalışma Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular

- 1) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin düzeyini elde etmek için 't'-testi uygulanmıştır. Sonuç ise öğrencilerinin (3,05) puanı ile orta düzeyde ders çalışma becerisine sahip olduklarını göstermiştir. Sonuç Tablo 1'te verilmiştir.
- 2) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi öğrencilerinin motivasyon düzeylerini, zaman yönetimi becerilerini ve sınava hazırlık becerilerini elde etmek için 't'-testi uygulanmıştır. Sonuçlar, öğrencilerinin belirtilen becerilere orta düzeyde sahip olduklarını göstermektedir: motivasyon düzeyi (3,31), zaman yönetimi becerileri (2,88) ve sınava hazırlık becerileri (2,85)'dir. Sonuçlar Tablo 1, 2 ve 3'te verilmiştir.
- 3) Bışek Sosyal Bilimler Üniversitesi çalışma becerilerinin düzeyini elde etmek için 't' testi uygulanmıştır. Ve sonuç, öğrencilerinin (3,38) puanı ile birlikte orta düzeyde çalışma becerilerine sahip olduğunu göstermiştir. Sonuç Tablo 1'de verilmiştir.
- 4) Bışek Sosyal Bilimler Üniversitesi öğrencilerinin motivasyon düzeylerini, zaman yönetimi becerilerini ve sınava hazırlık becerilerini elde etmek için 't' testi uygulanmıştır. Sonuçlar, öğrencilerinin belirtilen becerilere orta düzeyde sahip olduklarını göstermektedir; motivasyon düzeyi (3,68), zaman yönetimi becerileri (3,28) ve sınava hazırlık becerileri (3,06)'dir. Sonuçlar Tablo 1, 2 ve 3'te verilmiştir. Sonuçlara göre üniversite öğrencilerinin çalışma becerileri, motivasyon düzeyleri, zaman yönetimi becerileri ve sınava hazırlık becerileri düzeyleri orta düzeydedir.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi İle Bışek Sosyal Bilimler Üniversitesi Öğrencilerinin Çalışma Beceri Düzeyleri Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi öğrencileri ile Bışek Sosyal Bilimler Üniversitesi öğrencileri arasında ders çalışma becerileri, motivasyonları, zaman yönetimi, sınava hazırlık ve sınav kaygı düzeyleri açısından farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla 't' testi uygulanmıştır. Sonuçlar 1,2,3 ve 4 Tablolarda verilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin Çalışma Becerileri Düzeyi Kapsamında 'T' Değeri

	Üniversite	N		sd	T	df	P
Çalışma Beceri	COMU	127	3,05	,53303	-4,766	252	,000
	BHU	127	3,37	,55848			

Bağımsız örneklem t-testi analizine göre Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ile Bışek Sosyal Bilimler Üniversitesi öğrencilerinin ders çalışma becerileri arasında anlamlı bir fark yoktur ($p=,000<,05$).

Tablo 2

Öğrencilerin Motivasyon Düzeyi Kapsamında 'T' Değeri

	Üniversite	N		Sd	T	df	p
Motivasyon	COMU	127	3,30	,63119	-4,835	252	,000
	BHU	127	3,68	,59534			

Bağımsız örneklem t-testi analizine göre Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ve Bışek Sosyal Bilimler Üniversitesi öğrencilerinin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur ($p=,000<,05$).

Tablo 3

Öğrencilerin Zaman Yönetimi Düzeyi Kapsamında 'T' Değeri

	Üniversite	N		Sd	T	df	p
Zaman Yönetimi	COMU	127	2,88	,70041	-4,429	252	,000
	BHU	127	3,27	,72416			

Bağımsız örneklem t-testi analizine göre Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ile Bışek Sosyal Bilimler Üniversitesi öğrencilerinin zaman yönetimi düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur ($p=,000<,05$).

Tablo 4

Öğrencilerin Sınava Hazırlık Düzeyi Kapsamında 'T' Değeri

	Üniversite	N		Sd	T	df	p
Sınav kaygısı/Sınava hazırlık	COMU	127	2,85	,83250	-2,084	252	,038
	BHU	127	3,05	,71316			

Bağımsız örneklem t-testi analizine göre Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ve Bişkek Sosyal Bilimler Üniversitesi öğrencilerinin sınava hazırlık beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur ($p=,038<,05$).

Tablo 1,2,3 ve 4'e bakıldığında, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi öğrencileri ile Bişkek Sosyal Bilimler Üniversitesi öğrencileri arasında çalışma becerileri, motivasyon düzeyleri, zaman yönetimi becerileri ve sınav kaygısı ve hazırlık düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tartışma

Çalışma becerileri, öğrencilerin gelecekteki akademik başarılarında temeldir. Bu çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ve Bişkek Sosyal Bilimler Üniversitesi öğrencilerinin ders çalışma becerilerini nasıl kullandıklarını analiz etmek için yapılmıştır. Öğrenciler, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ve Bişkek Sosyal Bilimler Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin birinci ve üçüncü sınıf öğrencileriydi. Her iki üniversite öğrencilerinin motivasyon, zaman yönetimi becerileri ve sınava hazırlık ve sınav kaygı düzeyleri açısından ders çalışma becerileri puanları incelendiğinde aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. t-testi sonuçları Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi öğrencileri ile Bişkek Sosyal Bilimler Üniversitesi öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin aynı düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin ders çalışma becerileri açısından iki üniversite arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. (3.05) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ve (3.38) Bişkek Sosyal Bilimler Üniversitesi ortalama puanlarına göre, çalışma becerilerine ilişkin durum orta düzeydedir. Kushan ve Haidari (2007), Mohammadi (2006) ve Feraiduni (2007) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin ders çalışma becerileri ortalama düzeyde göstermişlerdir. Bununla birlikte, lisans öğrencilerinin çalışma becerilerine ilişkin birçok benzer araştırma olumsuz sonuçlar vermiştir. Sayfuri (2012) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin çalışma beceri düzeyi orta düzeyin altında olarak değerlendirilmiştir. Pek çok benzer araştırma, öğrencinin çalışma becerilerinin zayıf olduğunu gösteren bu tür sonuçlar vermiştir. Elde ettiğimiz sonuç da ideal olarak kabul edilemez. Öğrencilere temel öğrenme araçları sağlanmalıdır. Öğrenciler belirli bir konunun önemini ne kadar çok hissederlerse o konuda o kadar gergin olurlar ve bu motivasyon düzeyini yüksek tutmayı zorlaştırır. Bay (2005) tarafından yapılan benzer bir çalışmanın sonucuna göre, son sınıf öğrencileri birinci sınıf öğrencilerine göre daha fazla motivasyon becerisi göstermiştir. Göreceli olarak, birinci sınıf

öğrencileri uyum sağlamada güçlük çekerler, son sınıf öğrencilerine göre derslere ve öğretmenlere daha fazla önem verirler ve bu da onların kendilerini motive etmelerini zorlaştırır.

Sonuç

Eğitimde hızlı değişim ve gelişim, yapay zeka örnekleri ve hızla gelişen teknoloji yıllarında insan beyninden çok daha iyi sonuçlar istenmektedir. Bu nedenle, eğitim programlarındaki değişiklikler ve zor müfredat sık karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin bu sürekli değişimlerle başa çıkmaları ve çalışmalarında en iyi sonuçları göstermeleri beklenir. Bu beklentiler öğrencinin eğitim sürecindeki sorumluluklarını artırmakta ve değişen koşullar onların uyum sağlamalarında zorluklara neden olmaktadır. Öğrencilere çok çeşitli konular ve çalışma becerileri ‘reçeteleri’ sunulur, ancak bunları kullanacakları öğrenme etkinliklerinin araçları neredeyse hiçbir zaman sağlanmaz (Burtseva, 2003). Pedagojik kitaplardan birinde bahsedilen bir fıkrada olduğu gibi; Bir adam çorbası meşhur olan restorana gelir ve çorba sipariş eder. Çorba geldikten sonra garsonu çağırır ve servis edilen çorbayı denemesini ister. Garson sorar: "Soğuk mu?", - "Kendiniz deneyin!", - "Tuz'u mu eksik?", - "Kendiniz deneyin!". Sonunda garson çorbanın tadına bakmaya çalışır: "Aman ne güzel! Kaşık nerede? ", - "Aynen öyle, kaşığımız yok! ". Kırgızistan'daki ve Türkiye'deki öğrencilere de kendilerini geliştirmeleri için çeşitli fırsatlar sunulsa da, çalışma becerilerinde hala yetersizlikler bulunmaktadır. Öğrencilerin verimli bir öğrenci olabilmeleri için farklı ve çeşitlilik gösteren çalışma tekniklerine sahip olmaları gerekmektedir. Öğrenmenin etkili olabilmesi için öncelikle öğrencilere doğru ve kişiye göre öğrenmeyi öğretmemiz gerekir.

İyi düzeyde çalışma becerileri, öğrencilerin sınav kaygısıyla başa çıkmalarına yardımcı olur ve motivasyon ve zaman yönetimi yeteneği ile özgüven geliştirmede büyük önem taşır. Kırgızistan ve Türkiye arasındaki bu çalışma, Kırgız ve Türk öğrencilerin çalışma becerileri düzeylerini motivasyon, zaman yönetimi becerileri, sınav kaygıları ve karşılıklı etkili öğrenme stratejileri kazanmaya yönelik hazırlık becerileri açısından analiz etmiştir. Ayrıca, bu araştırma, çalışma becerilerindeki önemli farklılığın ana nedenlerine odaklanmıştır. Benzer çalışmalara göre, öğrenciler çalışma becerileri ve tutumlarının yetersizliği nedeniyle başarısızlıkla karşı karşıya kalmaktadır. Akademik başarı, kişinin daha sonraki yaşamında büyük rol oynadığından, sınav sonuçları her zaman büyük önem taşır. Ve her öğrenci, öğrencinin performansını etkileyen fiziksel ve psikolojik değişikliklere neden olan sınav kaygısı yaşar. Bu değişiklikler nedeniyle öğrenciler duruma farklı tepkiler verirler (Bandura, 1986). Bu nedenle öğrencilere başarı beklentisi ile baskı yapmak ve sınav kaygılarını yükseltmek yerine, en küçük başarılarını bile motive etmeye çalışmalıyız. Velilerin ve toplumun baskısı altında birçok öğrenci sahip

olduğu bilgileri gösterememektedir. Ancak üzerlerinde baskı yaratmak yerine onları gereken seviyeye kadar motive ederseniz, sınav kaygısının olumsuz rahatsızlıklarından kaçınmak ve olumlu sonuçlar göstermek için sınav sırasında endişelerini bastırabilirler.

İyi çalışma becerilerine sahip öğrenciler, kendilerini akademik performanslarını yönetebilecek kapasitede görürler. Böylece, ders çalışmaya dikkatlerini vermek için kendilerini daha motive hissediyorlar. Üniversite öğrencilerinin çalışma becerilerinin gelişmesinde motivasyonun önemli bir yeri vardır. Yeterince motive olmuş bir öğrenci öğrenmeye hazırdır ve öğrenmeye zaman ayırmaya isteklidir. Başarı ve motivasyon arasındaki pozitif ilişki, başarılı olmanın yolunun tüm zamanı çok çalışmaktan değil, verimli çalışmaktan geçtiği sonucunu doğurur. Motive edici inançlar çalışmayı etkileyebilir ve etkili çalışma sonuçlarından etkilenebilir. Bu nedenle çalışmada çeşitli motivasyon teorilerine de yer verilmiştir. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları, zaman yönetimi becerileri ve akademik başarıları arasında pozitif bir ilişki vardır. Zaman yönetimi, belirli bir süreyi en etkin şekilde kullanmayı öngörür. Timpe'nin (1987) vurguladığı gibi, zaman yönetimi becerilerinin geliştirilmesi, bireyin üretkenliğini ve genel performansını etkileyebilir. Aile ve toplum beklentileri öğrenciyi baskı altına almakta ve bu sorunlar öğrencileri etkilemektedir. Bunun sonucu olarak, akademik başarısızlık sayısı artmaktadır. Sınav stresi öğrenciler için büyük bir sorun haline geldi. Sınav sonucu gelecekteki fırsatları ve kariyeri ne kadar çok etkilerse, o kadar stresli olur (Peleg-Popko, 2004). Ders çalışma zamanını verimli kullanabilmek sadece öğretmenlerin rehberliğinde veya öğrencinin doğru teknik ve stratejileriyle değil, aynı zamanda öğrencilerin içsel motivasyonlarıyla da bağlıdır.

Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlarla uyumlu olarak, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ve Bişkek Sosyal Bilimler Üniversitesi öğrencilerinin ortalama çalışma becerileri düzeylerinin normal olduğu sonucuna varabiliriz. Öğrencilerin motivasyon ve sınava hazırlık becerilerinde bazı küçük boşluklar bulunmaktadır. Ancak bu alandaki birçok araştırmacının inandığı gibi, çalışma becerileri, motivasyon yeteneği, zaman yönetimi yeteneği, sınava hazırlık yeteneği geliştirilebilir. Çalışma becerileri, eğitim dünyasında önemli bir araç olarak kabul edilir. Ayrıca, çalışma becerilerinin teşvik edilmesi akademik yaşamda önemli bir gelişme sağlayacak ve öğrenciler daha iyi motivasyon elde edeceklerdir. Sonuç olarak, üniversite eğitiminin başlangıcından itibaren öğrenciler için çalışma becerilerini geliştiren atölye çalışmaları veya eğitimlerin geliştirilmesi şiddetle tavsiye edilir. Ayrıca öğrencilerin sınav kaygısını daha kolay

yönetebilmeleri için sınav stresiyle nasıl başa çıkılacağı konusunda eğitimler düzenlenebilir. Bir sorgulama yöntemi olarak, sesli düşünmek, yetenekli öğrencilerin daha iyi anlamak için kullandıkları ve vasıfsız öğrencilerin daha başarılı olmak için geliştirmeleri gereken stratejiler hakkında çok daha fazla şey ortaya çıkarır (Brown & Day, 1983; Collins, Brown ve Larkin, 1980). Genel olarak, üniversite öğretmenleri, öğrencilerin üniversiteye kayıt olduklarında her şeyi kendi başlarına yapmaları gerektiğine inanmaktadır. Bu nedenle öğrenciler gerekli desteği alamamaktalar. Gerçekten de, öğrencilerin rehberliğe ihtiyacı vardır. Gurung, Weidert ve Jeske'nin (2010) kabul ettiği gibi beceriler, stratejiler ve davranışlar öğretmenler tarafından bir öğretim aracı olarak kullanılmalıdır. Öğrenciler, gözden geçirme, önemli bilgileri arama, önemli noktaları birbiriyle ilişkilendirme, önceki bilgileri etkinleştirme ve kullanma, anlama güçse stratejileri değiştirme, anlama problemlerini çözmek için stratejileri düzeltme gibi birkaç anahtar çalışma stratejisini uyarlamaları gerekmektedir (Presley ve Afflerbach, 1995). Ayrıca Haghani ve Khadivzadeh (2009) tarafından yapılan araştırmanın bulguları, öğrenci eğitimlerinin öğrencilerin ders çalışma becerilerini ve öğrenme alışkanlıklarını geliştirmede etkili olduğunu kabul etmektedir. Öğrencilere iyi bir çalışma becerileri sağlanarak desteklenmesi gerekir. Öğrencilere doğru zamanda sağlanan gerekli çalışma becerileri araçları, etkili bir şekilde olumlu sonuçlar vererek eğitim düzeyini yükseltebilir.

Kaynakça

- Antipina, I. O. (2015). Mechanisms for independent assessment of the quality of education. *Innovative Projects and Programs in Education, (4)*.
- Anisimov, P. F. ve Sosonko, V.E. (2001). Quality management of secondary vocational education. *Kazan: Institute of Secondary Vocational Education RAO, 256*.
- Andrew J. Elliot., Martin, V. (2001). Approach and avoidance motivation covington. *Educational Psychology Review, 13(2)*.
- Bandura, A. ve Cervone, D. (1986). Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 38,92-113*.
[http://dx.doi.org/10.1016/0749-5978\(86\)90028-2](http://dx.doi.org/10.1016/0749-5978(86)90028-2)
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review, 84 (2)*. 191-215
- Case L. P., Mamlin, N., Harris, K. R., & Graham, S. (1995). Self-regulated strategy development: A theoretical and practical perspective. *In T. E. Scruggs & M. A. Mastropieri (Eds.), Advances in Learning and Behavioral Disabilities (vol. 9)*. Greenwich, CT: JAI Press.

- Chupurova, L. B., Ershova, O. B., Rodionova, N. I. (2012). Creative development of students in a rating system for assessing the quality of education. *News of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences, No.4*
- Cheid, K. (1993). *Helping students become strategic learners: Guidelines for teaching*. Brookline.
- Chapulcuoglu, U. ve Gunduz, B. (2013). Coping with stress, exam anxiety, academic competence and parental attitudes. *Journal of Educational Sciences Researches, 3(1)*.
- Ceral, S. ve Dağ, I. (2005). Self-Eesteem in adolescents related to perceived parental attitudes, depressive and general psychological symptoms differences. *Journal of Psychopharmacology (3P), 13(44)*
- Damon, W. (1991). Problems in direction in socially shared cognition. (In L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Decker, K. ve Spector, S. (1992). Teaching study skills to students with mild handicaps: The role of the classroom teacher. *Clearing House, 65(5)*, 280-284.
- Deshler, D. D., & Schumacker, J. B. (1988). An instructional model for teaching students how to learn. In J. L. Graden, J. E. Zins, & M. J. Curtis (Eds.), *Alternative Educational Delivery Systems: Enhancing Instructional Options for Students*. Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Dmitrienko, S. A. (2007). Formation of skills for adaptation to vocational activities. *Secondary Vocational Education, No.2*.
- Devine, T. G. (1987). *Teaching study skills: A guide for teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Demir, S., Kilinc, M., & Dogan, A. (2012). The effect of curriculum for developing efficient studying skills on academic achievements and studying skills of learners. *International Electronic Journal of Elementary Education, 4(3)*.
- Erdal, B., Tugluk, N.,M., & Gencdogan, B. (2005). Analysis of university students' study skills. *Electronic Social Science Journal, 4(14)*.
- Elliott, T. R., Godshall, F., Shrout, J. R., & Witty, T. E. (1990). Problem-solving appraisal, self-reported study habits, and performance of academically at-risk college students. *Journal of Counseling Psychology, 37(2)*, 203.
- Fidan, N. (1996). *Study and teach at schools*. Alkim press, Ankara
- Gettinger, M. ve Seibert, J.K. (2002). Contributions of study skills to academic competence. *School Psychology Review, 31(3)*.
- Gettinger, M. ve Nicaise, M. (1997). Study skills. In G. G. Bear, K. M. Minke, & A. Thomas (Eds.), *Children's Needs II: Development, Problems, and Alternatives*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

- Henley, M., Ramsey R. S. ve Algozzine, R. F. (1996). *Characteristics and strategies for teaching students with mild disabilities. (2nd ed.)*. Allyn and Bacon.
- Hosseini, M., Ahmadiyeh, M., Abbasi, S. M., & Islam, S. (2009). Study skills in bachelor students in the school of public health, Yazd, 2006. *Strides in Development of Medical Education*, 5(2), 88-93.
- Hoover, J. J. ve Patton, P. R. (1995). *Teaching students with learning problems to use study skills: A teacher's guide*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Haghani, F. ve Khadivzadeh, T. (2009). *The Effect of a Learning and Study Skills Workshop on Talented Students' Learning and Study Strategies in Isfahan*. University of Medical Sciences. IJME.
- Kumari, A. ve Jain, J. (2014). Examination Stress and Anxiety; A Study of College Students. *Global Studies of Multidisciplinary Studies*, 4(1).
- Liliental, I. E. (2007). *Adaptation of students to university education as a stage of personal and professional development: Collection of scientific articles*, 'Humanitarian Sciences' Series No.5
- Latysh, L.B. (2007). To the problem of managing the adaptation of young people. *Law and Education. No. 2*
- Markiv, V. R. ve Tarasov, A., V. (2010). Teach to work independently and systematically university science – the region, *Collection of Scientific Works Adapted from the 74th scientific conference of StSAU*.
- Meery, L. ve Reed, L. (1999). The Korean 'examination hell': long hours of studying, distress, and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2).
- Mitchell, K. R. ve Piatkowska, O. E. (1974). Effects of group treatment for college underachievers and bright failing underachievers. *Journal of Counseling Psychology*, 21(6), 494.
- Naumchenko, I., L. (1984). *Independent work of student*. Sarat press.
- Novack, J. D. ve Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge University Press.
- Purdie, N. ve Hattie, J. (1996). Cultural differences in the use of strategies for self-regulated learning. *American Educational Research Journal*, 33(4), 845-871.
- Purdie N., Hattie, J. ve Douglas, G. (1996). Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison. *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 87.
- Pressley, M., El-Dinary, P. B., Marks, M. B., Brown, R. ve Stein, S. (1992). Good strategy instruction is motivating and interesting. *The role of interest in learning and development*, 333-358.
- Pressley, M., Woloshyn, V., Lysynchuk, L. M., Martin, V., Wood, E. ve Willoughby, T. (1990). A primer of research on cognitive strategy instruction: The important issues and how to address them. *Educational Psychology Review*, 2(1), 1-58.
- Purdie, N. ve Hattie, J. (1996). Cultural differences in the use of strategies for self-regulated learning. *American Educational Research Journal*, 33(4), 845-871.

- Rubenzler, R. L. (1988). Stress management for the learning disabled. ERIC Digest# 452.
- Ringness, T. A. (1965). Affective differences: Between successful and non successful bright ninth grade boys. *The Personnel and Guidance Journal*, 43(6), 600-606.
- Seif, A. ve Aminian, A. (1994). Evaluation of study skills in Shahid Sadooghi University students in Yazd. Dissertation. SEYFURI, V. (2012) Assessment of skills and study habits in student of community sciences faculty of Kermansha, *The Quarterly Journal of Iran Public Libraries Foundation*.
- Seif, A. (2001). *Methods of learning and studying*. Tehran (Iran): Douran.
- Spielberger, C. D. ve Vagg, P. R. (Eds.). (1995). *Test anxiety: Theory, assessment, and treatment*. Taylor & Francis.
- Scheid, K. (1993). *Helping students become strategic learners: Guidelines for teaching. Cognitive Strategy Training Series*. Brookline Books. PO Box 1047, Cambridge, MA 02238-1047
- Trueman, M. ve Hartley, J. (1996). A comparison between the time-management skills and academic performance of mature and traditional-entry university students. *Higher education*, 32(2), 199-215.
- Rohwer Jr, W. D. (1984). An invitation to an educational psychology of studying. *Educational Psychologist*, 19(1), 1-14.
- Winnie, P. H. ve Hadwon, A. F. (1997). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wong, B. Y. (1993). Pursuing an elusive goal: Molding strategic teachers and learners. *Journal of learning disabilities*, 26(6), 354-357.
- Razumovskaya, E. (2005). Socialization of Students. *Teacher*, 2(1).
- Sidenko, A.S. ve Sidenko, E.A. (2017) . Teacher of the pedagogical college as a subject of the educational process: an analytical review. *Innovative projects and programs in education* , 2(1).
- Tereshenko, A.G. (2006). Changing the characteristics of mental processes in students in adaptation to learning activities. *Innovative projects and programs in education*, 2(1).
- Zimmerman, B. J. ve Pons, M.M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Education Research Journal*, 23(4), 614-628.
- Zimmerman, B. J. ve Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of educational psychology*, 80(3), 284.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. ve Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American educational research journal*, 29(3), 663-676.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S. ve Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. American Psychological Association.

- Zimmerman, B. J. ve Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. *Journal of educational psychology*, 89(1), 29.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studing and the development of personal skill: A self regulatory perspective. *Educational psychologist*, 33(2-3), 73-86

Matematik ve Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Covid-19 Pandemisinde Uzaktan Eğitime İlişkin Deneyimleri

Büşra KARTAL

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

busra.kartal@ahievran.edu.tr

Tezcan KARTAL

Sorumlu Yazar, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Etkartal@ahievran.edu.tr

Özet

COVID-19 salgını dünyayı ciddi şekilde etkiledi ve eğitim sisteminde de ani bir değişime sebep oldu. Yüz yüze eğitimin yerini çevrimiçi eğitim aldı. Çevrimiçi eğitim öğretmen adaylarına birçok noktada yarar sağlamakla birlikte birçok zorlukla karşı karşıya bırakmıştır. Bu çalışmada da fen ve matematik öğretmen adaylarının pandemi sürecinde öğrenme ve öğretme deneyimlerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın amacı ve doğası çerçevesinde fenomenolojik araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu fen (3 katılımcı) ve matematik (3 katılımcı) öğretmen adayları arasından amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Verilerin elde edilmesinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu benzer çalışmalar incelenerek araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların pandemi öncesi ve sürecine ilişkin öğrenme ve öğretme deneyimleri değerlendirilmiştir. Öğretmen adayları pandemi öncesinde soru-cevap tekniğinin daha etkin kullanıldığını ve bunun da kalıcı öğrenmeyi desteklediği vurgulanmıştır. Katılımcıların pandemi öncesinde teknoloji kullanımına ilişkin farkındalıklarının düşük olduğu ve pandemi süreci ile bu yeterliliklerini sorgulamak zorunda kaldıkları görülmüştür. Pandemi sürecinde katılımcılar teknolojik imkanlara ve alt yapıya ulaşmada zorlukların yaşandığı, uygulama ya da laboratuvar etkinliklerinin yapılamadığı, öğretmen merkezli bir öğretim sürecinin ön plana çıktığı vurgulanmıştır. Bununla birlikte çevrimiçi derslerin kaydedilmesi ve tekrar izlenebilmesi öğretmen adayları açısından büyük bir avantaj olduğu, çevrimiçi derslerde teknik problemlerin çok sık yaşanması ise önemli bir sınırlılık olarak görülmüştür. Elde edilen bulgular çerçevesinde önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, Öğretmen adayları, Uzaktan eğitim, Öğrenme-öğretme.

Giriş

Covid-19 pandemi süreci ile yüz yüze eğitimin yerini çevrimiçi eğitim almıştır. Means ve diğerleri (2009) çevrimiçi öğrenmeyi ders içeriğinin kısmen veya tamamen internet üzerinden sunulduğu pedagojik bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Senkron, asenkron veya her iki şekilde de gerçekleştirilen çevrimiçi öğrenme öğrencilere esnek, kişisel, etkileşimli, bağımsız ve zengin medya fırsatları sunabilmektedir (Cavanaugh, 2009). Çevrimiçi bir dersi tasarlama ve düzenleme, yüz yüze bir dersi tasarlama ve düzenlemeden daha zor (Garrison, 2017), başlangıçta daha kapsamlı ve zaman alıcıdır (Anderson vd., 2001). Pandemi sürecinde çevrimiçi öğrenme öğretmen adaylarına birçok noktada yarar sağlamakla birlikte zorluklarla da

karşı karşıya bırakmıştır. Watson ve Sutton (2012), çevrimiçi öğrenmede öğrencilerin zorunlu, planlanmış, canlı, sanal tartışmalara bağlı kalmak istemediklerini, ancak asenkron tartışma panolarından ve grup ödevlerinden hoşlandıklarını belirtmiştir.

Yapılan çalışmalar (Anderson vd., 2001; Candan & Usta, 2022; Çetin & Akduman, 2022; Garrison, 2017; Kavuk & Demirtaş, 2021; Watson vd., 2017) öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitime dair algıları, bu süreçte deneyimledikleri avantaj ve dezavantajlar ve uzaktan eğitime ilişkin hazır bulunuşlukları ile ilgilidir. Çevrimiçi bir dersin tasarlanmasında, dersle ilgili öğretme ve öğrenme süreçlerinin yanı sıra, dersin bileşenleri arasındaki yapı, değerlendirme ve etkileşimin düşünülmesi gerekmektedir. Ayrıca sürecin doğası gereği dersin öğretmeni şeffaf ve ayrıntılı olmaya zorlanır; çevrimiçi öğretme ve öğrenme, yüz yüze öğretme ve öğrenme sürecinden farklı birtakım beceriler gerektirir (Anderson vd., 2001). Watson ve diğerleri (2017), öğrencilerin çevrimiçi derslerden memnuniyet veya memnuniyetsizlik duygularını etkileyen deneyimlerini keşfetmek için tanımlayıcı bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışma sonucunda; (a) öğrencilere açık ve duyarlı olunması, (b) öğrencilerle etkileşim kurulması, (c) hızlı geri bildirim sağlanması, (d) öğrenciler ve dersin öğretmeni arasında etkileşimin teşvik edilmesi, (e) öğrenme rehberliğinin sağlanması, (f) dersin organize edilmesi, (g) senkron oturumlar sağlanması ve (h) çeşitli öğretim yöntemlerinin kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Covid 19 pandemisi ile çevrimiçi eğitimin artan popüleritesi, öğrencilerin daha fazla çevrimiçi derslere katılmalarını zorunlu hale getirmiştir. Bu zorunluluğa bağlı olarak öğretmen adaylarının öğrenme deneyimleri de değişmektedir. Geleceğin öğretmenleri olarak öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin algı ve ihtiyaçları ile ilgili çok az bilgi bulunmaktadır (Sae-Khow, 2014; Traxler, 2018). Bu noktadan hareketle, araştırmada fen ve matematik öğretmen adaylarının uzaktan eğitim yolculuklarına nasıl başladıkları, uzaktan eğitim hakkında ne hissettikleri, öğrenme deneyimleri esnasında kullanılan öğretim ve ölçme ve değerlendirme stratejileri ve araçlar ile bu araçlara ilişkin görüşleri, karşılaştıkları zorluklar ve uzaktan eğitim deneyimleri sonucunda ve bu zorlukların üstesinden gelmek için neler yapılabileceği araştırılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının yüz yüze eğitime dair geçmiş deneyimleri ile uzaktan eğitim esnasında edindikleri uzaktan eğitim deneyimleri karşılaştırılarak geleceğin öğretmenleri olarak düşüncelerini nasıl etkilediği araştırılmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde “neyi” “nasıl” deneyimlediklerini ve bu deneyimlerinin öğretim planlarını nasıl etkilediğini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada fenomenolojik araştırma deseni kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırmalar doğası gereği hem yaşam alanının zengin betimlemelerini hem de deneyimleri içerir (Patton, 1990).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu pandemi nedeniyle uzaktan eğitimi deneyimlemiş öğretmen adayları arasından amaçlı örnekleme yöntemi kapsamında belirlenmiştir. Creswell (2012)’e göre katılımcıların aynı ortamdaki seçilmesine gerek yoktur. Bu nedenle katılımcılar aynı fakültenin farklı bölümlerinde öğrenin görmekte olan 6 öğretmen adayından (3 fen, 3 matematik öğretmen adayı) seçilmiştir. Katılımcılara çalışmanın ne hakkında olduğu, neden seçildikleri, sonuçların nasıl raporlanacağı ve gelecekte nasıl kullanılacağı ve çalışmaya katılmanın yararları hakkında ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır. Bu çalışmaya katılan öğretmen adaylarına katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu ve katılımcıların sürecin herhangi bir noktasında araştırmadan çekilebilecekleri de belirtilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının tamamı araştırma sürecinin sonuna kadar katılmışlar ve araştırmayı tamamlamışlardır.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Araştırmanın doğası ve beklentileri doğrultusunda veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilmiştir. Taslak görüşme formu araştırmacılar tarafından literatürde var olan benzer çalışmalardan yararlanılarak oluşturulmuştur (Hafsa, 2019; Lipton, 2021). Taslak görüşme formu hakkında uzman görüşlerini almak için acil uzak eğitime yönelik çalışmaları olan fen ve matematik eğitimi uzmanlarına gönderilmiştir. Taslak görüşme formundaki her bir görüşme sorusu *uygun*, *uygun değil* ve *geliştirilmesi gerekir* şeklinde hazırlanmıştır. Uzman görüşleri Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen görüş birliği-görüş ayrılığı formülü kullanılarak değerlendirilmiştir. Uzmanlardan gelen cevaplar arası uyum düzeyi düşük olan maddeler görüşme formundan çıkartılmıştır. Formun son hali için değerlendiriciler arası uyum katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Bu değer görüşme formundan elde edilen verilerin *oldukça güvenilir* olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2010). Görüşme formu *pandemi öncesi* ve *pandemi süreci* olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Görüşme formunda “Geleceğin öğretmeni olarak pandemi öncesi ile pandemi sürecini karşılaştırınız. Pandemi süreci sizlerin öğrenme-öğretme süreçlerinizi etkiledi mi? Neden?” gibi sorulara yer verilmiştir. Bu ve benzeri yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme soruları çerçevesinde görüşme süresi ortalama 45 dakika

sürmüştür. Görüşmelerin odak noktası, çevrimiçi yükseköğretim derslerinde öğretmen adaylarının yaşadığı deneyimlerinin anlamı hakkında olmuştur. Katılımcılara önceden belirlenmiş soruların yanı sıra görüşmenin ve katılımcının doğası çerçevesinde ek farklı sorular sorulmuştur.

Verilerin Analizi

Görüşmeler ses kaydına alınmış ve daha sonra her bir katılımcıya ait ses kayıtları transkript edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Kodlama süreci, toplanan verilerin parçalara ayrılarak bölümlere ayrılmasını ve bölümlerin etiketlenmesini içerir (Creswell, 2012). Kodlar, zengin tanımlayıcı kategoriler oluşturmak için gruplandırılmıştır. Araştırma sorularını desteklemek için daraltılmış kodlardan temalar oluşturulmuş ve daha sonra bulguların yorumlanması ve özetlenmesi yapılmıştır.

Aktarılabirliği sağlamak için, okuyucuların bulguları kopyalamak yerine temel deneyimleri yakalayabilmesi için veriler ayrıntılı ve derinlemesine incelenmiştir. Elde edilen bulguların *güvenirliğini* arttırmak için araştırmacılar verileri ayrı ayrı kodlamış ve kodlamalarda görüş birliğine varana kadar tartışmışlardır (Patton, 1990). Ayrıca her bir katılımcıdan elde edilen bulgulara ilişkin katılımcıya geri dönüt sağlanmış ve böylece üye teyidi sağlanarak elde edilen bulguların güvenilirliği artırılmıştır.

Bulgular

Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular yüz yüze ve uzaktan eğitime ilişkin olarak iki temel alt başlık halinde verilmiştir.

Yüz Yüze Eğitime İlişkin Bulgular

Yüz yüze eğitime ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri (i) öğretim yöntem ve teknikleri, (ii) teknoloji kullanımı ve (iii) ölçme ve değerlendirme sürecinden oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının yüz yüze eğitime ilişkin deneyimlerinde öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1*Öğretmen Adaylarının Yüz Yüze Eğitimde Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Görüşleri*

Temalar	Kodlar	f
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Soru-cevap tekniğinin etkin kullanımı	3
	Kalıcı öğrenme	2
	Tartışmalar ile derse katılıyorduk	1
	Farklı öğretim teknikleri kullanılıyordu	1
	Grup çalışmaları	1
	Yaparak-yaşayarak öğrenme	1
	İstasyon tekniği	1
	Kar topu tekniği	1
	Tek düze bir ders anlatımı yoktu	1

Tablo 1’de öğretmen adaylarının yüz yüze eğitim sürecinde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerine iliş görüşleri incelendiğinde derslerde özellikle soru-cevap tekniğinin (f=3) kullanıldığı belirtilmiştir. Öğretmen adayları soru-cevap tekniği ile öğrenci geri dönütlerinin alındığını ve bu şekilde yüz yüze eğitimin verimliliği açısından daha avantajlı olduğu belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşüne ilişkin doğrudan alıntısı aşağıda verilmiştir.

...öğretmen öğrenci ile dersi anlatması işte bizden geri dönüt alması... o yüzden yüz yüze eğitim öğrenme amacıyla daha avantajlı oluyor. Daha verimli oluyor yani. ...soru cevap şeklinde dersin işlenmesi ile daha verimli oluyor dersler.

... sınıftayken o an orada konuşulup o anda karar verilebiliyordu. Hani sınıf içerisinde etkinlikler, ödevler falan daha verimli geçiyordu arkadaşlar açısından da...

Öğretmen adayları yüz yüze eğitim sürecinin kalıcı öğrenmeye (f=2) katkı sağladığını belirtmişlerdir. Kalıcı öğrenme ile yüz yüze eğitim arasındaki ilişkinin ortaya konmasında öğretmen adayları yaparak-yaşayarak (öğrenci merkezli) öğrenme sürecine dahil olduklarını, tekdüze bir öğretim yönteminin olmadığını ve böylece özellikle alan derslerinde sahip oldukları kavram yanlışlarının ortaya konduğunu belirtmişlerdir.

...alan derslerimizde kesinlikle kavram yanlışlarımız çok fazla düzeltildi. Hani üniversiteye gelene kadar da birçok kavram yanlışımız varmış. Bunları fark ettik...

...matematik derslerinde hocamız beyaz tahtaya soru yazıyordu. Teoremleri yazıyordu. Kaynak kitabımızdan teoremleri ispatlıyorduk. Daha sonra tahtada kendimiz yazıyorduk. Söz hakkı alıyorduk. Bilemediğimiz yerleri daha rahat soruyorduk...

... bazen biz de anlatıma dahil oluyorduk. Ama hani hocalarımız bizi sunumla sınırlı tutmuyordu. Nasıl rahat ediyorsanız öyle anlatın, sınırlı bir şey yoktu. Farklı materyaller kullanabiliyorduk. Kimimiz deney yapıyordu. Derse mikroskop getiriyorduk... Çok farklı şeyler kullandık...

Öğretmen adaylarının yüz yüze eğitim sürecinde teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmen Adaylarının Yüz Yüze Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Teknoloji Kullanımı	Teknoloji kullanımında kendimi rahat hissetmeme	3
	Okuldaki teknoloji dersleri dışında teknoloji ile çok fazla bir bağımlılık yok	3
	Akıllı tahta kullanımı	3
	Bilgisayar kullanımı	3
	Bazı teknolojileri kullanırken kendimi rahat hissediyordum	2
	Çizimler için tahtayı etkin kullanma	2
	Laboratuvarda deneyler yapmak	2
	Sunum etkinliği (slaytlar)	2
	Projeksiyon kullanımı	2
	Mikroskop kullanımı	2
	Akıllı telefon kullanımı	2
	Teknolojiyi kullanarak öğrenmek	1
	Geogebra’yı çok kullanma	1
	Yeni teknolojiler (simülasyon, bilgisayar) her zaman ilgimi çeker	1
	Teknolojiyi çok sevmeme rağmen takip etmekte zorlanıyorum	1
	Derste farklı materyaller kullanıyorduk	1
Materyal kullanımı öğrenmenin kalıcılığı üzerinde etkili	1	

Öğretmen adaylarının yüz yüze eğitim sürecinde teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri incelendiğinde genel olarak teknoloji kullanımında kendilerini rahat hissetmeme (f=3), okuldaki teknoloji tersleri dışında çok fazla bir bağının olmadığı (f=3) ve bazı teknolojileri kullanırken kendilerini rahat hissettikleri belirtilmiştir.

...pandemi öncesinde teknolojiyle ilgili deneyimim çok yoktu... Bizim ülkede daha çok teknoloji yoktu yani hiçbir şekilde... teknolojiyle ilgili olarak sadece öğretim teknolojileri dersimiz vardı. Onun dışında yani çok fazla teknolojiyle bağım yoktu açıkçası. Telefon ve bilgisayar kullanabiliyordum. ...yeni teknolojileri öğrenmek için akıllı tahta kullanımı sağlayabiliyorum. Ama bunun dışında yeni gelişmeleri çok yakından takip edemiyorum.

Gerçek sınıf ortamında öğretmen adayları teknoloji kullanımının kendilerini mutlu ettiğini ve teknolojiye dair bir merakın kendilerinde oluştuğunu belirtmişlerdir.

... yeni teknolojileri öğrenmek beni mutlu ediyordu. Hani o yüzden teknolojinin her alanı beni etkiliyor. Yani bilgisayarından tutun da akıllı tahta, projeksiyon aletlerine olsun... Ben hepsini kullanırım... (FEN)
... derslerden kaynaklı Geogebra'yi çok kullanıyorduk. Hani değil de onu bir noktada merak sarmaya başlamıştım aslında. Hani her şeyi gösterebilmemiz için video gibi yapabilmemiz o çok hoşuma gitmeye başlamıştı...

Ayrıca öğretmen adayları teknolojiye dair akıllı tahta kullanma (f=3), bilgisayar kullanma (f=3), laboratuvarında deney yapma (f=2), mikroskop (f=2) ve geogebra (f=1) kullandıklarını belirtmişlerdir.

... hocalar derste soru çözmek için akıllı tahtayı kullanıyorlardı sadece. Ama lisede hatırladığım kadarıyla Almanca ve İngilizce hocası. Yani yabancı dil hocalarımız aktif olarak kullanıyordu. Gerek e-kitaplardan gerek videolardan gerekse dinleme, metinlerini bayağı aktif olarak kullanıyorduk...

Öğretmen adaylarının yüz yüze eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmen Adaylarının Yüz Yüze Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Ölçme ve	Öğrenci geri dönütlerinin alınması	2
Değerlendirme	Öğrenmeleri değerlendirme (Öz, akran ve uzman değerlendirmeleri)	1

Öğretmen adayları yüz yüze eğitim sürecinin ölçme ve değerlendirmeye açısından özellikle öğrenci geri dönütlerinin alınmasında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayları sınıf ortamında anlamadıkları noktaları anında sorabildiklerini ve anında geri bildirim alabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu durumun dersin öğretmeni açısından da benzerlik gösterdiği belirtilmiştir. Öğretmen konunun öğretimi sürecinde öğrenci öğrenmelerini hızlı ve etkileşimli olarak değerlendirebilmektedir.

...ders içerisinde anlamadığınız konuyu, soruyu, anlamadığınız noktayı direkt hızlı bir şekilde hocaya sorup karşılığını alabiliyorsunuz diğer arkadaşlarımız rahatsız olmadan... Hani hem hızlı bir diyalog olmuş oluyordu. Hem de hoca senin neyi bilip bilmediğini tam net ölçebiliyordu. ...gayet faydalı bir süreç yüz yüze eğitim.

Uzaktan eğitime ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin görüşleri (i) hazırbulunuşluk, (ii) öğretim yöntem ve teknikleri, (iii) teknoloji kullanımı, (iv) öğrenme ortamı ve (v) uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantajları olarak incelenmiştir. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin hazır bulunuşluklarına ilişkin bulgular tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Uzaktan Eğitimde Hazır Bulunuşluğa İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Hazır Bulunuşluk	Hazır değildim	5
	Özellikle ilk aylar çok zordu	4
	Uzaktan eğitim sürecine kolaylıkla uyum sağladım (teknolojik bilgim ve alt yapım vardı)	2

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adayları genel olarak pandemi süreci ile acil uzaktan eğitime hazır olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları böyle bir eğitim sürecine hazır olmamalarına gerekçe olarak bilgisayar gibi teknolojileri öğretim amaçlı olarak çok fazla kullanmamaları gösterilmiştir. Hatta birçok öğretmen adayı kişisel bilgisayara sahip olmadığını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının bu sürece hazırlıksız olmalarındaki diğer bir sebep ise teknolojik kaynaklara ulaşamama gösterilmiştir.

...bilgisayar gibi teknolojileri daha fazla kullanmadığımızdan dolayı çok hazır hissedemedik yani. Herkesin evinde bilgisayar ve internet ortamı yok...

...komşumdan bilgisayar alırken hani utanıyordum yani yalan yok. Gidip hani istiyordum mesela. İki üç gün bende kalıyordu laptop...

Uzaktan eğitime kolaylıkla uyum sağladığını belirten çok az öğretmen adayı vardır. Bu öğretmen adaylarının sürece uyum sağlamalarında ise kişisel olarak teknolojilere sahip olması ve teknolojileri uzun zamandır hayatlarında kullanmaları gösterilmiştir.

...ben teknolojiye hakimdim, iyiydim. O yüzden sürece kolaylıkla uyum sağladım diyebilirim. Çünkü az çok teknoloji bilgim ve alt yapım vardı.

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitimde öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bulgular tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Uzaktan Eğitimde Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Uygulamalar (deney) ön plana çıkarılmadı	3
	Öğretmen merkezli yaklaşımların ön plana çıkması (Düz anlatım, sunuş stratejisi)	3
	Öğrenmenin kalıcılığı azaldı	3
	Soru cevap tekniğinin kullanılmaması	1
	Hocanın kâğıda ya da tahtaya yazdıklarının ekran resmini alıp sonra deftere yazma	1
	Konular daha yüzeysel/genel ele alındı	1
	Çok kalabalık olan ortak dersler verimli olmadı	1
	Kendi sunum yaptığım dersler benim için iyi bir deneyim oldu	1

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adayları uygulama boyutu olan derslerde öğretim uygulamalarının eksik kaldığı, yapılamadığı ve bu durumun ise daha çok öğretmen merkezli öğretim yaklaşımlarının ön plana çıkarmıştır. Ayrıca öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarından uzaklaşarak öğrenci öğrenmelerinin kalıcılığının da bu süreçten olumsuz etkilenmesine sebep olduğu belirtilmiştir.

... öğrencileri derse motive etmek. ... işlediğimiz konuyu günlük hayatla ilişkilendirme ile. Örneğin madde konusunu işledik diyelim. Öğrencilere kendim işte evlerinde zeytinyağı, su gibi maddeleri kullanarak deneyler tasarlatırdım fakat bu tür uygulamalar yapamadık...

Öğrencinin aslında hani sunuş yoluyla anlattığımız birçok ilgiyi yüz yüze şeklinde değil de online şeklinde, evdeyken alması ve daha sonrasında deneylerin, etkinliklerin sınıf ortamında gerçekleştirilerek aslında öğretmenle etkileşim halinde olmaları daha kalıcı öğrenmeleri sağlayabilir...

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Uzaktan eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Teknoloji Kullanımı	Zoom, Skype, WhatsApp gibi uygulamaların eğitim için kullandım	2
	Teknoloji ile geçen zaman arttı	2
	Teknolojiyi anlamak ve kullanmak için zorunlu bir fırsat	1
	Teknolojiye ilğim yüksek olmasına rağmen zorlandım	1
	Daha önce alınan teknoloji dersleri süreci destekledi	1
	Bu süreçte teknoloji bilgimizi sorguladık	1

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adayları pandemi sürecinde acil uzaktan eğitim ile Zoom, Skype ve WhatsApp gibi uygulamaları öğretim amaçlı kullandıklarını ve bununla birlikte teknoloji ile geçirilen zamanın arttığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları acil uzaktan eğitimi teknolojiyi anlamak ve kullanmak için zorunlu bir fırsat olduğunu ve kendilerinin teknolojiye dair sahip oldukları bilgi ve donanımı da sorgulamalarını sağlamıştır.

Öğrenci geri bildirimlerini alabilmek için mail grupları, WhatsApp grupları kurarım...

Sanal derste bir program oluyordu ve bu program üzerinden dersler anlatılıyor... derslerin ardışık olması ile bilgisayar başından kalkamıyorduk... bir de her dersin ödevini de bilgisayarda yapıyorduk, sınavlar oluyordu...

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitimde öğrenme ortamlarına ilişkin bulgular tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Uzaktan eğitimde öğrenme ortamına ilişkin görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Öğrenme Ortamı	Öğrenciler arasındaki iletişim, etkileşim zayıfladı (Öğrencilerle birebir ilgilenme imkânı yok)	6
	Dersin hocası ile etkileşim azaldı	2
	Alan derslerimiz ortak derslere göre daha etkili oldu	2
	Derste yalnız olduğumu düşünüyorum	1

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmen adayları acil uzaktan eğitim sürecinde özellikle öğrenciler arasında ve dersin öğretim elemanı ile olan iletişimin ve etkileşimin azaldığını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları böyle bir sanal ortamın sonucunda derste kendilerini sosyolojik ve psikolojik olarak yalnız hissettiklerini belirtmiştir.

...iletişim aslında kopuktu. İstesek de birbirimize doğru dürüst ulaşamıyorduk. Dediğim gibi mesela mikrofon açık kalıyordu.

...Gruplarda herkes bir tedirgin. Hocayla doğru dürüst iletişime geçemiyoruz. Bilgi alamıyoruz. Bazı ödevleri iki üç kez değiştirmek zorunda kaldık...

...bazı derslerde az da olsa iletişim vardı. Bazı derslerde sadece dinliyordum tabi. Ama yani şey mesajlaşma, sesimizi açıp konuşma, görüntümüzü açma hiç olmuyordu... Bazı derste soru-cevap oluyordu...

...ben yüz yüze eğitimin aslında en çok göz teması konusunda yani öğrencilerle kesinlikle bunu kurmamız gerektiğine inanıyorum. Bu konuda çok eksik kaldık.

Öğretmen adaylarının pandemi sürecinde uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantajlarına ilişkin bulgular tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Avantajları	Dersin kaydedilmesi ve tekrar tekrar izlenebilmesi	4
	Bu süreçte teknolojik açıdan çok geliştirdik	2
	Daha çok araştırma sürecine katıldık	2
	Öğrenci sorularının ve cevaplarının sohbet panelinde görünmesi	1
	Uluslararası etkileşimin artması	1
	Teknoloji kullanımına ilişkin önemli farkındalık oluştu	1
	Sistemin kullanışlı olması (Her şey çok düzenliydi, Ödevlerimizi çok rahat yükleyebiliyorduk, Derslerimize çok rahat girebiliyorduk, Uyum sağlamak kolay oldu)	1
Dezavantajları	Derslerde genel olarak teknik bir aksaklığın yaşanması (mikrofon, kamera, hoparlör, internet bağlantısının kopması, ekranın donması, slaytların açılmaması, sistemin dersten atması)	4
	Bilgisayar ve tablete ulaşamama	4
	İnternet alt yapısının iyi olmaması	4
	Oturumlar kısaydı	3
	Online derslerde genellikle mikrofonlarımızın kapalı olması	2
	Online eğitime katılmalarda teknik problemler yaşama	1
	Dışsal bir zorunluluğun olmaması dezavantaj (devamsızlığın olmaması)	1
	Kitaplara elektronik olarak ulaşamama	1
	Soru soramama	1
	Öğrenci geri dönütleri için zamanın sınırlı olması	1
	Uzaktan eğitimin cep telefonları ile uyumlu olmaması	1
	Derslerde öğrenci katılımlarının azlığı	1

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmen adaylarının uzaktan eğitim deneyimine ilişkin görüşleri uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantajları olarak değerlendirilmiştir. Uzaktan eğitimin en belirgin avantajları arasında online derslerin kaydedilmesi ve tekrar izlenebilmesi, bu öğretim süreci öğretmen adaylarına zorunlu olarak teknolojiyi daha fazla kullanmalarını ve teknolojiye dair daha çok araştırma sürecine girmeleri için zorunlu bir fırsat sunduğu düşünülmektedir.

...bilgisayarlar bizim okulumuz olabildi yani. Okul taşınabilir hale geldi... sosyal hayat sınırlandı... Çok zor oluyordu ama dersler kaydediliyordu. Tekrar tekrar dinleyerek anlamamız açısından iyiydi. ...teknoloji kullanım amacını gerçekten geliştirdi. Derslerimi tekrar tekrar izleyebilme şansı da derslerin pekişmesi açısından bence faydalı oldu. Ama birkaç tane dersi, uygulama gerektiren bazı öğretim derslerini yüz yüze almayı daha çok isterdim.

Bununla birlikte öğretmen adaylarından bazıları uzaktan eğitim sürecinde kullanılan AYDEP (Ahi Yeterliliğe Dayalı Eğitim Projesi) sisteminin düzenli olması, ödevlerin siteme rahat yüklenebilmesi, derslere online olarak rahat giriş yapabilme noktasında avantajlar sunduğu belirtilmiştir.

Birçok okula göre bizim okulumuzun kendine ait bir programı vardı. Her şey çok düzenliydi. Ödevlerimizi çok güzel çok rahat yükleyebiliyorduk. Derslerimize çok rahat girebiliyorduk. ...bu sistemin kurulması ile sisteme girmek kolay... Çok güzel bir sistem. Uyum sağlayabilmek çok kolay oldu, o beni çok rahatlattı.

Öğretmen adaylarına göre uzaktan eğitimin en önemli dezavantajları arasında online eğitime erişim imkanlarının sınırlı olması (bilgisayar ve internete ulaşamama), uzaktan eğitime ulaşıldığında da derslerde mikrofon, kamera ve internet bağlantısının kopması, internet hızının düşük olmasına bağlı olarak ekranın donması ve sitem tarafından dersten çıkarılma gibi genel olarak teknik aksaklıklar ön plana çıkmaktadır. Ayrıca bu derslerde öğrenci mikrofonlarının otomatik olarak kapalı olması dersin öğretmen merkezli olarak işlenmesine öğrenci öğrenmelerini olumsuz etkilemektedir.

Online dersler benim alanımdan uzaklaşmama da sebep oldu. ...ilk dönem bu sistem tam oturmadığı için ders kaydedilmiyor ve devamsızlık alınmıyordu. Açıkçası çoğumuz da bu durum oluştu. Katıldığımızda da dersleri dinleyemiyorduk. Dinlese de bazen ses kesiliyordu. Biz sistem tarafından atılıyorduk. Yani bu açıdan çok verimli olduğunu söyleyemeyeceğim...

...ya da çok cızırtılı geliyordu kulaklıkta mesela. Onu uyarıyordu ve bunları yapana kadar dersin çoğu zaten gidiyordu. Zaten otuz dakikanın en az on dakikası bu şeylerle geçiyor... En büyük sıkıntı süre ve internet

zaten. O anlık internetim bitebilir ya da internet bağlantısı bulunduğum yerde çekmeyebilir, aniden kopabilir bağlantı...

Öğrenme kesinlikle sadece yüz yüze ya da sadece online olarak gerçekleştirilmemeli bence... Her ders ya da konu için mümkün olmayabilir. Daha çok teorik bilgilerin gerçekten öğrencilerin güdülenerek online olarak verilmesi ve daha sonrasında asıl zor olan hani öğrencilerin soru çözmesi, bu durumu algılayabilmesi, hayatında kullanılabilmesi...

Tartışma

Çalışmada fen ve matematik öğretmen adaylarının uzaktan eğitim öncesi ve sürecinde yaşadıkları deneyimlere ilişkin görüşleri incelenmiştir. Öğretmen adayları genel olarak uzaktan eğitim sürecine hazır olmadıkları ve özellikle sürece uyum sağlayabilme noktasında ilk zamanlarda çok zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu sürece hazır olmamaları ve süreçte zorlanmalarının temel sebepleri arasında böyle bir süreci öncesinde hiç planlamadıkları görülmüştür. Özellikle kişisel bilgisayara ve internete sahip olmama gibi faktörler bu süreci olumsuz etkilemiştir.

Öğretim yöntem ve teknikleri açısından öğretmen adayları pandemi öncesine ilişkin deneyimleri çerçevesinde kalıcı öğrenmeyi vurgulamışlardır. Öğrenme-öğretme sürecinde soru-cevap tekniğinin kullanılarak etkileşimli bir sınıf ortamının oluşturulabildiği, grup çalışmaları ile bilimsel tartışmaların yapılabildiğini belirtmişlerdir (Watson ve diğ., 2017). Bununla birlikte farklı öğretim tekniklerinin (kartopu, istasyon teknikleri ...) öğretme-öğrenme sürecine dahil edildiği dinamik bir sınıf ortamının olduğu vurgulanmıştır. Pandemi süreci ile öğretmen merkezli öğretimin ön plana çıktığı ve öğrenci açısından öğretim uygulamalarının (mesleki deneyim, laboratuvar etkinlikleri) yapılamadığı belirtilmiştir. Bu durum ile öğrenci öğrenmelerinin kalıcılığı da sorgulanmaya başlamıştır. Ayrıca konuların daha yüzeysel ele alındığı, günlük hayat ile ilişkilendirilmemesi de öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilemiştir. Araştırma sonuçları alan yazında yapılan benzer çalışmalar sonuçları ile uyumlu ve tutarlı olduğu görülmektedir (Candan & Usta, 2022; Domaç vd., 2022). Domaç ve diğerleri (2022) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirme sürecinde (geri dönüt alamama, öğrenme sürecinin pasifliği, öğrenci ile olan etkileşimin zayıflığı ve derse devam zorunluğunun olmaması) yaşanan sınırlılıklardan bahsedilmiştir. Öğretmen adayları yüz

yüze eğitim sürecinde konuların öğretimine ilişkin teorik bilgi sonrasında laboratuvar ya da sınıf içi deneyimler onların mesleki deneyime ilişkin inançlarını etkilemektedir.

Yüz yüze eğitim öğrenci öğrenmelerinin değerlendirilmesi ve geri dönütlerinin sağlanmasında daha etkili bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Öğretmen adaylarına göre gerçek sınıf ortamında öğrencilerin kendi arasında ya da öğrenci-öğretmen etkileşiminde çok daha hızlı ve kolaydır. Ayrıca böyle bir sınıf ortamında öğretmenin öğrenciler ile göz teması kurarak iletişimin daha güçlü ve kolay olacağını düşünmektedirler. Özellikle öğrenci öğrenmelerinin değerlendirilmesinde yüz yüze eğitimin uzaktan öğrenmeye göre birçok avantajının olduğu düşünülmektedir (Çetin & Akduman, 2022; Pócsová vd., 2021). Çünkü uzaktan eğitimde öğrenme tamamen öğrenci sorumluluğuna bırakıldığı, süreç odaklı olmadığı için sosyal boyutunun eksik olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde yapılan birçok çalışmada (Çetin & Akduman, 2022; Kavuk & Demirtaş, 2021) uzaktan öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilerin yalnız çalıştıklarını ve sosyal etkileşimin sınırlı olduğu vurgulanmıştır. Anderson ve diğerlerine (2001) göre, bir eğitmen çevrimiçi bir kurs tasarladığında, kursla ilgili öğretme ve öğrenme süreçlerinin yanı sıra, kursun bileşenleri arasındaki yapı, değerlendirme ve etkileşimi düşünmek zorundadır.

Öğretmen adaylarına göre uzaktan eğitim sürecinde birçok teknolojik donanım ve yazılımı öğrenme ve öğretme sürecine dahil edilmiştir. Teknoloji ile geçirilen zamanın artması ile sanal sınıf ortamında iletişimin zayıfladığı görülmüştür. Öğretmen adayları ile dersin öğretmeni ve diğer arkadaşları ile olan iletişimin ve etkileşimin azaldığı ve bunun bir sonucu olarak sosyal olarak kendilerini yalnız hissettiklerini belirtilmiştir. Benzer olarak Çetin ve Akduman (2022) tarafından yapılan çalışmada da uzaktan eğitimin dezavantajları arasında öğrenci motivasyonu ve iletişimin eksikliği, derslerin verimliliğinin sınırlı kaldığından bahsedilmiştir. Watson ve diğerleri (2017) çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenciler ve dersin öğretmeni arasında etkileşimin güçlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Garrison (2017), çevrimiçi bir öğrenme ortamında söylemi yönetme ve izlemenin en az yüz yüze bir ortamda söylemi kolaylaştırmak kadar önemli olduğunu belirtmektedir. Bir eğitmen, öğretme sürecinde yansıtma ve konuşmayı kolaylaştırdığında, eğitmenin öğrenme deneyimini etkiler. Öğrencilerin kişisel anlam oluşturmaları ve karşılıklı anlayışı geliştirmek için akranlarıyla iş birliği yapmaları gerektiği vurgulanmıştır.

Uzaktan eğitim sürecinin bağlamı göz önüne alındığında öğretmen adaylarına fırsatlar ve sınırlılıklar sunmuştur. Katılımcıların öğrenim gördüğü süreçte AYDEP sistemi kullanılmıştır. Bu sistem ile online dersler kaydedilebilmekte ve öğretmen adaylarına tekrar

tekrar izleyebilme olanağı sunmaktadır. Bu süreç farklı teknolojik araçların kullanımı için zorunlu fırsatlar sunmuş ve böylece teknoloji ile geçirilen zaman artmıştır. AYDEP sisteminin pandemi öncesinde bazı dersler açısından pilot uygulamalarının yapılmış olması sistemin öğrenci için kullanımının kolay olması nedeniyle sistemle yeni tanışan öğrenciler açısından uyum sağlamanın kolay olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğrenme ortamının taşınabilir hale gelmesi de büyük bir avantaj olarak görülmüştür. Traxler (2018), uzaktan eğitimin yer, maliyet ve erişebilirlik açısından avantajlı olduğunu belirtmiştir. Finnegan (2021) ise öğrencilerin tamamen çevrimiçi derslere katılmalarına rağmen dezavantajlı durumda olmadıklarını ortaya koymuştur. Öğrenme sürecine teknolojinin eklenmesi ile öğrenci başarısına yol açabilecek öğrenci aktif katılımları teşvik edilebilir.

Öğretmen adayları için bu uzaktan eğitimin online olarak yapılmasının avantajları (Traxler, 2018) ve sınırlılıkları da bulunmaktadır. Derslerde genel olarak tüm öğrencilerin bilgisayar ya da tablete sahip olmamaları, ses ya da görüntünün kopması, internete ulaşamama ya da internet hızına bağlı olarak teknik problemlerin yaşanması uzaktan eğitim sürecinde yaşanan problemlerin başında gelmektedir (örn. Çetin & Akduman, 2022; González-Betancor vd., 2021). Bununla birlikte öğrenci katılımın çok olmaması ya da sadece zorunlu olduğu için derse katılma, derse katılan öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmamaları, ders sürelerinin kısa olmasından dolayı öğrenci öğrenmelerine ilişkin geri dönüt verilememesi ve AYDEP sisteminin telefon uygulamasının olmaması da sınırlılıklar arasında ifade edilebilir. Çetin ve Akduman (2022) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenler ders sürelerinin yetersiz olduğu, teknolojik alt yapının zayıflığı ve öğrenci takibinin zorluğundan bahsetmiştir. Halbuki Watson ve diğerleri (2017) tarafından yapılan çalışmada öğrencilere öğrenme ve öğretme sürecinde hızlı geri dönüt sağlanması gerektiği vurgulanmıştır. Watson ve Sutton (2012) tarafından yapılan araştırmada ise öğrencilerin zorunlu ve planlanmış sanal derslere katılma eğiliminde olmadıkları bulunmuştur. Bununla birlikte böyle bir öğrenme ortamında öğrencilerin kendilerini meşgul hissetmeleri ise dersleri tamamlama eğilimlerini arttıracığı belirtilmiştir.

Sonuç

Öğretmen adayları pandemi öncesinde gerçek sınıf ortamında teknoloji kullanımlarının daha esnek olduğunu ve buna bağlı olarak kendilerini daha rahat hissetmektedirler. Öğretmen adayları okulda aldıkları teknoloji dersleri dışında teknoloji ile çok fazla etkileşim halinde olmadıkları ve öğretim amaçlı olarak teknolojiyi sınırlı bir şekilde kullandıkları görülmüştür.

Bu sınırlı teknoloji kullanımlarının bilgisayar, akıllı tahta, projeksiyon, alana özgü bazı yazılım programlarından (Geogebra, PhET, ...) oluşmaktadır. Buna rağmen bu teknolojilerin sınıf ortamında kullanılması öğrencilerin kendi arasında ve öğretmen ile var olan iletişimini desteklemektedir. Öğretmen adaylarından bazıları teknolojiyi sevdiklerini fakat takip etmekte sınırlı kaldıklarını düşünmektedirler. Bu durumun sebebi olarak farklı ders ya da konuların öğretiminde kullanılacak olan teknolojileri belirlemede zorlanmaları gösterilmiştir. Bu durumun kaynağında derslerin ya da konuların içeriği etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir. Acil uzaktan eğitim süreci ile öğretmen adaylarının teknoloji ve teknoloji kullanımına ilişkin bakış açılarının değiştiği görülmüştür. Bu süreç ile teknoloji ile geçen zamanın önemli ölçüde arttığı ve sosyal hayatta kullanılan (Skype, WhatsApp) ya da Zoom, AYDEP gibi yeni tanıştıkları birçok yazılımı öğrenme süreçlerinde kullandıkları belirtilmiştir. Bununla birlikte öğretmen adayları birçok sanal öğrenci gruplarının oluşturulduğunu ve bu grupların öğrenme-öğretme için kullanıldı görülmüştür.

Öneriler

Bu çalışmada fen ve matematik öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde ve öncesinde yaşamış oldukları öğrenme ve öğretme deneyimlerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın sınırlılıkları çerçevesinde öğretmen adaylarının görüşleri branşlarına göre ve sahip oldukları deneyimlere göre incelenmemiştir. Yapılacak olan sonraki çalışmalarda öğretmenler ya da öğretmen adayları branşa ve sahip oldukları mesleki ve teknolojik deneyimlerine göre incelenebilir.

Uzaktan eğitim sürecinde yapılan derslerin verimliliği, öğrenci ve öğretmen iletişimi, öğrenci öğrenmelerinin değerlendirilmesi, farklı öğretim stratejilerinin kullanılması ile ders süresinin ilişkisi ima edilmiştir. Bu nedenle uzaktan eğitimde çevrimiçi ders sürelerinin arttırılması sağlanabilir.

Uzaktan eğitim süreci ile öğretmen adayları teknolojik bilgilerini ve teknoloji kullanımlarını sorgulamak zorunda kalmışlardır. Çevrimiçi bir dersi tasarlamamanın ve düzenlemenin, yüz yüze dersi tasarlama ve düzenlemeden daha zordur (Garrison, 2017). Bu nedenle uzaktan eğitim sürecinde eğitimciler ilk olarak çevrimiçi öğrenme ve öğretmenin potansiyelini en üst düzeye çıkaracak şekilde teknolojiyi kullanmaları gerekmektedir. Çevrimiçi bir dersin tüm içeriği ders başlamadan önce belirlenmesi gerekmektedir.

Kaynakça

- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., ve Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing environment. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 1-17.
- Candan, A., ve Usta, İ. (2022). Pandemi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik bakış açılarının incelenmesi. *Anadolu Akademi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1-18.
- Cavanaugh, C. (2009). *Getting students more learning time online: Distance education in support of expanded learning time in school*. Washington, D.C.: Center for American Progress.
- Çetin, S., ve Akduman, D. (2022). Covid-19 Pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 55(1), 121-146.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education.
- Domaç, G. G., Neccar, D., ve Tüfekci, A. (2022). Koronavirüs (Covid-19) salgını sürecinde uzaktan eğitimin fen bilimleri öğretmenlerinin mesleklerine yansımaları. *Nitel Sosyal Bilimler*, 4(1), 59-77.
- Finnegan, M. (2021). The impact on student performance and experience of the move from face-to-face to online delivery in response to COVID-19: A case study in an Irish higher education institute. *All Ireland Journal of Higher Education*, 13(1), 1-23.
- Garrison, D. R. (2017). *E-Learning in the 21st Century: A community of inquiry framework for research and practice* (3rd Ed.). Routledge.
- González-Betancor, S. M., López-Puig, A. J., ve Cardenal, M. E. (2021). Digital inequality at home. The school as compensatory agent. *Computers & Education*, 168, 104195.
- Hafsa, S. F. (2019). *Investigating teachers' identity development in a hybrid course to prepare online teachers*. Doctoral Dissertation, University of Rochester.
- Kalaycı, S. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım.
- Kavuk, E., ve Demirtaş, H. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi*, 1(1), 55-73.
- Lipton, J. (2021). *Teachers' experiences with emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic*. Doctoral Dissertation, Wilkes University.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., ve Jones, K. (2009) *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies*. Center for Technology in Learning, U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation, and Policy Development. Washington DC.
- Miles, M., ve Huberman, A. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis*. Sage.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd Ed.). Sage.
- Pócsová, J., Mojžišová, A., Takáč, M., ve Klein, D. (2021). The impact of the COVID-19 pandemic on teaching mathematics and students' knowledge, skills, and grades. *Education Sciences*, 11(5), 225.
- Sae-Khow, J. (2014). Developing of indicators of an e-learning benchmarking model for higher education institutions. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 13(2), 35-43.
- Traxler, J. (2018). Distance learning-predictions and possibilities. *Education Sciences*, 8(35), 1-13.
- Watson, F. F., Bishop, M. C., ve Ferdinand-James, D. (2017). Instructional strategies to help online students learn: Feedback from online students. *TechTrends*, 61(5), 420-427.
- Watson, S., ve Sutton, J. M. (2012). An examination of the effectiveness of case method teaching online: Does the technology matter? *Journal of Management Education*, 36(6), 802-821.

Mülteci Öğrencilerin Eğitim Süreçleri Bağlamında Öğretmenlerin Mesleki Gelişim İhtiyaçlarının Belirlenmesi

Betül BALKAR

Çukurova Üniversitesi

bbalkar@cu.edu.tr

Filiz TUNCEL (Sorumlu yazar)

Çukurova Üniversitesi

filiz.tuncel01@gmail.com

Özet

Amaç: Bu araştırmanın amacı, mülteci öğrencilerle ilgili eğitim süreçlerinin yönetiminde yaşadıkları mesleki zorluklar bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesidir.

Yöntem: Araştırmada betimleyici nitel yaklaşım benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda, Adana ilinde görev yapan 10 ortaokul öğretmeni ve 6 sınıf öğretmeni yer almaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Öğretmenlerin sınıflarında mülteci öğrencilerin olması ve mültecilere eğitim konusunda hizmet içi eğitim seminerine katılmaları ölçüt olarak benimsenmiştir. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve içerik analizi aracılığıyla çözümlenmiştir. Mülteci öğrencilerin eğitimi; öğretim, sınıf yönetimi, sosyal etkinlik, öğrencilerle iletişim ve veliler ile iş birliği süreçleri bağlamında değerlendirilmiş ve öğretmenlerin bu alanlardaki mesleki gelişim ihtiyaçları analiz edilmiştir.

Bulgular: Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin eğitim süreçlerinin yönetiminde daha çok öğretim süreçlerinin organizasyonu ve sınıf yönetimi alanlarında mesleki gelişim ihtiyaçları olduğunu göstermektedir. Öğrencilerle iletişim, velilerle iş birliği ve öğrencileri sosyal etkinliklere yönlendirme süreçleri ise öğretmenlerin mesleki gelişimlerinden ziyade daha çok dışsal faktörlere bağlı olarak değerlendirilmektedir.

Sonuç ve Öneriler: Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları için en fazla destek almak istedikleri alanlarla ilgili disiplinin pedagojiden ziyade sosyoloji ve psikoloji olması, mülteci öğrencilere ilişkin mesleki gelişimlerinin disiplinler arası bir yaklaşımla sağlanabileceğini göstermektedir. Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak, mülteci öğrencilerin sayısının fazla olduğu okullarda öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının analiz edilerek okul temelli mesleki gelişim eğitimlerinin düzenlenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Mülteci öğrencilerin eğitimi, Öğretmenlerin mesleki gelişimi, Mültecilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar, Mesleki gelişim ihtiyaçları

Abstract

Purpose: The aim of this study is to determine the professional development needs of teachers in the context of professional difficulties they experience in the management of educational processes related to refugee students.

Method: A descriptive qualitative approach was adopted in the study. The study group consisted of 10 secondary school teachers and 6 classroom teachers working in Adana. The study group was determined by the criterion sampling method. The presence of refugee students in teachers' classrooms and their participation in an in-service training seminar on the education of refugees were adopted as criteria. Data of the study were collected through semi-structured interviews and analyzed through content analysis. The education of refugee students was evaluated in the context of teaching, classroom management, social activity, communication with students and cooperation with parents, and the professional development needs of teachers in these fields were analyzed.

Findings: The findings of the study show that teachers have professional development needs in managing educational processes related to refugee students, mostly in the fields of organization of teaching processes and classroom management. The processes of communication with students, cooperation with parents and directing students to social activities are evaluated depending on external factors rather than professional development of teachers.

Conclusion and Recommendations: The fact that psychology and sociology rather than pedagogy are the disciplines related to the fields that teachers want the most support for their professional development needs shows

that their professional development related to refugee students can be achieved with an interdisciplinary approach. Based on the results, it is recommended to organize school-based professional development trainings by analyzing the professional development needs of teachers in schools with a high number of refugee students.

Keywords: *Education of refugee students, Professional development of teachers, Problems encountered in education of refugees, Professional development needs*

Giriş

İnsanların ekonomik ve sosyal çeşitli nedenlerden dolayı gerçekleştirdikleri göç hareketleri zaman içerisinde küresel bir nitelik kazanmıştır. Küresel ölçekli göç hareketleri, günümüzün en önemli toplumsal sorun alanlarından birini oluşturmaktadır (Dave, 2016). Mülteci sayısının dünya çapındaki sürekli artışı, ülkelerin eğitim de dahil olmak üzere birçok alanda etkili politikalar geliştirmesini zorunlu kılmaktadır. Bu süreçte Türkiye ise en fazla mülteciye ev sahipliği yapan ülke olarak bilinmektedir (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği [UNHCR], 2016).

UNHCR (2015), dünyadaki toplam mülteci nüfusunun yaklaşık yüzde 51'inin 18 yaşın altındaki çocuklardan oluştuğunu belirtmektedir. Mülteci çocuklar, karşılaştıkları sosyal ve psikolojik zorluklar nedeniyle eğitime erişimlerini de bu süreçte kaybedebilmektedir (McBrien, 2005). Bu nedenle, uluslararası toplumun mülteci çocuklarla ilgili özel bir bakım ve koruma görevi olmakla birlikte bu çocukların eğitim sistemine gerçek anlamda kabulünü sağlaması gerekmektedir (Boyden vd., 2002; Waite ve Swisher, 2019). Mültecilerin eğitimi, bir yandan mülteci çocukların sosyal etkileşim yoluyla gelecekteki yaşamları için bilgi ve beceri kazanmalarını desteklerken diğer yandan, uyum becerilerinin gelişimini hızlandırmaktadır (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO], 2006; Ferris ve Winthrop, 2010).

Eğitim, mülteci çocukların sosyal ve duygusal iyileşmesini sağlarken eğitimciler ise mülteci çocukların sosyalleşmesini kolaylaştırmada en etkili olabilecek kişilerin başında gelmektedir (Celik vd., 2021; UNHCR, 2001). Dolayısıyla öğretmenlerin yeterlikleri, mülteci öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonunun başarısında kritik bir role sahiptir. Ancak kültürel uyum ve dil öğrenimi gibi zorluklarla karşılaşan mülteci çocuklar, ebeveynler ve uzmanlar arasındaki iş birliği eksikliğinden ve öğretmenlerin mülteci öğrencilerle çalışma konusundaki deneyimsizliğinden dolayı eğitim süreçlerinden her zaman tam olarak yararlanamayabilmektedir (Bačáková, 2011; Castellanos, 2018; Dryden- Peterson, 2011, 2015). Mülteci öğrencilerin eğitim sistemlerine dahil olmasıyla birlikte mülteci çocuklara eğitim verecek deneyimli öğretmen bulmada zorluklar yaşanmakta, sınıflar genellikle kalabalıklaşmakta ve öğretim süreçlerinde müfredat ve öğretim dili ile ilgili zorluklar

yaşanmaktadır (Ferris ve Winthrop, 2010). Öğretmen yeterliklerinin mülteci öğrencilerin eğitiminde sahip olduğu kritik role rağmen mülteci öğrencilerin eğitiminin yeni bir yeterlik alanı olması, öğretmenlerin mesleki açıdan zorluklarla karşılaşmalarına neden olmaktadır.

Mülteci çocukların Türkiye’de devlet okullarında yaşatları ile birlikte eğitim görmeleri öğretmenlerin görev, rol ve sorumluluklarını daha da genişletmiştir (Demir Başaran, 2021). Bu süreçte mülteci öğrencilerin yanı sıra öğretmenler de çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Mülteci öğrencileri eğitim sürecine dahil etmek isteyen öğretmenler, mülteci öğrencilerle ortak dile sahip olmamaları, öğrencilerin ailelerinin ilgisizliği, öğrencilerin okula devamının sağlanamaması ve kültürel farklılıklardan kaynaklanan çeşitli sorunlar yaşamaktadır (Kandemir ve Aydın, 2020; Martín-Pastor vd., 2013; Şimşir ve Dilmaç, 2018). Bu noktada öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılanması önem taşımaktadır. Bu konuda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018), Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) ile iş birliği yaparak sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin, yabancı uyruklu öğrencilere yönelik öğretim süreçlerinin yürütülmesine ilişkin pedagojik bilgi ve becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Ancak, öğretmenlere belirli zamanlarda verilen eğitimlerin yanı sıra öğretmen ve yöneticilerin mülteci çocukların eğitiminde yaşadıkları sorunları iş birliği içinde çözebilecekleri ve böylece, öğretmen yeterliklerinin gelişebileceği bir ekosistemin okullarda oluşturulmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Erdem, 2017). Dolayısıyla, öğretmen ihtiyaçlarına bağlı olarak geliştirilen bir mesleki gelişim anlayışı doğrultusunda, öğretmenlerin mülteci öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına yanıt verebilecek ve mülteci öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonunun sağlanmasını destekleyebilecek yeterliklere sahip olmaları önem taşımaktadır. Öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin eğitim süreçlerini etkili bir şekilde yürütebilmeleri için ihtiyaç duydukları mesleki gelişim alanlarında süreklilik arz eden bir anlayışla desteklenmeleri gerekmektedir. Ancak bunun için öncelikle, mülteci öğrencilere ilişkin özellikle akademik ve sosyal süreçlerin yönetiminde karşılaştıkları sorunlar çerçevesinde, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada öğretmenlerin mülteci öğrencilerle ilgili eğitim süreçlerinin yönetiminde yaşadıkları mesleki zorluklar bağlamında mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada, “Öğretmenlerin mülteci öğrencilerle ilgili eğitim süreçlerinin yönetimindeki mesleki gelişim ihtiyaçları nelerdir?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda yanıt aranan alt problemler ise şunlardır:

1. Öğretmenlerin mülteci öğrencilerin öğretim süreçlerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin mesleki gelişim ihtiyaçları nelerdir?

2. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde mülteci öğrenciler ile ilgili karşılaşılan sorunlara ilişkin mesleki gelişim ihtiyaçları nelerdir?
3. Öğretmenlerin mülteci öğrencilerle iletişim süreçlerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin mesleki gelişim ihtiyaçları nelerdir?
4. Öğretmenlerin mülteci öğrencilerin velileri ile iş birliği süreçlerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin mesleki gelişim ihtiyaçları nelerdir?
5. Öğretmenlerin mülteci öğrencilerin sosyal etkinliklere yönlendirilmesinde karşılaşılan sorunlara ilişkin mesleki gelişim ihtiyaçları nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, betimleyici nitel yaklaşımla yürütülmüştür. Betimleyici nitel çalışmaların amacı, bireyler tarafından deneyimlenen belirli olayların günlük terimlerle kapsamlı bir şekilde sunulmasıdır (Lambert ve Lambert, 2012). Bu çalışmada, öğretmenler tarafından mülteci öğrencilerin eğitim süreçlerinde deneyimlenen olaylar bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlandığından betimleyici nitel yaklaşımın kullanımı uygun görülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunda, Adana ilinde görev yapan 10 ortaokul öğretmeni ve 6 sınıf öğretmeni yer almaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin 14'ü kadın, 2'si erkektir. Yaşları 34 ile 57 arasında değişmektedir. Mesleki deneyimleri ise 11 ile 30 yıl arasında değişmektedir. Ortaokul düzeyinde katılımcı olan öğretmenlerin 3'ü Fen Bilgisi, 2'si Sosyal Bilgiler, 2'si İngilizce, 2'si Türkçe ve 1'i ilköğretim Matematik branşındadır. Araştırmanın çalışma grubu, ölçüt örnekleme yöntemiyle ve gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenmiştir. Ölçüt örneklemede, öğretmenlerin sınıflarında mülteci öğrencilerin olması ve mültecilere eğitim konusunda hizmet içi eğitim seminerine katılmaları ölçütü benimsenmiştir. Böylece, hem mülteci öğrencilere yönelik eğitim süreçlerinin aktif bir şekilde içinde olan hem de mülteci öğrencilere yönelik eğitim süreçlerinin özellikleri ve gereklilikleri hakkında farkındalık sahibi olan öğretmenlerin çalışmaya katılması amaçlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde kullanılan sorular, araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Görüşme soruları kapsamında öğrencilerin eğitim süreçleri, akademik ve sosyal süreçler odaklı

değerlendirilmiştir. Görüşme sorularının kapsamına dair uzman görüşleri alındıktan sonra 2 ilkokul ve 2 ortaokul öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirilen pilot uygulamalarda görüşme soruları kullanılmıştır. Pilot uygulamalar sonrasında görüşme soruları asıl uygulamalara hazır hale getirilmiştir. Yapılan görüşmelerde öğretmenlere yöneltilen sorular şu şekildedir:

1. Mülteci öğrencilerin öğretim süreçlerinde ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?
 - 1.1 Bu sorunların çözümünde kendinizi mesleki açıdan hangi konularda gelişime açık hissediyorsunuz?
2. Sınıf yönetiminde mülteci öğrenciler ile ilgili olarak ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?
 - 2.1 Bu sorunların çözümünde kendinizi mesleki açıdan hangi konularda gelişime açık hissediyorsunuz?
3. Mülteci öğrencilerle iletişim süreçlerinde ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?
 - 3.1 Bu sorunların çözümünde kendinizi mesleki açıdan hangi konularda gelişime açık hissediyorsunuz?
4. Mülteci öğrencilerin velileri ile iş birliği süreçlerinde ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?
 - 4.1 Bu sorunların çözümünde kendinizi mesleki açıdan hangi konularda gelişime açık hissediyorsunuz?
5. Mülteci öğrencileri sosyal etkinliklere yönlendirmede ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?
 - 5.1 Bu sorunların çözümünde kendinizi mesleki açıdan hangi konularda gelişime açık hissediyorsunuz?

Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi aracılığıyla çözümlenmiştir. Tema, alt tema ve kavramlar bağlamında yürütülen içerik analizinde, görüşme soruları doğrultusunda tema ve alt temalar ve katılımcı cevapları doğrultusunda kavramlar oluşturulmuştur. Tümevarımsal anlayışla yürütülen içerik analizi sürecinde cümle ve paragraflar kodlama birimi olarak ele alınmıştır. Kodlama sürecinde oluşturulan ve sürekli güncellenen bir kod listesi, kavramsal düzeydeki kodlamaların yapılmasında kullanılmıştır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmanın geçerliğinin sağlanabilmesi amacıyla araştırma sonuçları katılımcılar ile paylaşılmış ve sonuçlar ile fikir birliği içinde oldukları yönünde teyitleri (Burnard, 1991; Catanzaro, 1988) alınmıştır. Graneheim ve Lundman 'ın (2004) önerisi doğrultusunda, kodlama çalışmaları iki farklı araştırmacı tarafından yürütülmüş ve belirlenen kodlar hakkında

tartışılarak fikir birliğine varılmıştır. Güvenirliğin sağlanması için kodlama sürecinde kullanılmak üzere kodlara ilişkin açıklamaların bulunduğu bir kod listesi (Catanzaro, 1988, Downe-Wambolt, 1992) hazırlanmıştır. Kodlamalar tümevarımsal bir anlayışla yürütüldüğü için kod listesi analiz sürecinde (Catanzaro, 1988) oluşturulmuştur. Ayrıca, Downe-Wambolt'un (1992) önerisine dayalı olarak kodlama çalışmaları veri setinin farklı bölümlerinden başlanarak tekrar edilmiştir.

Bulgular

Öğretmenlerin Mülteci Öğrencilerin Öğretim Süreçlerine İlişkin Mesleki Gelişimlerine Ait Bulgular

Öğretmenlerin mülteci öğrencilerin öğretim süreçlerinde karşılaşılan sorunlara ve bu sorunların çözümüne yönelik mesleki gelişim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerine ait kodlamalar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Öğretmenlerin Mülteci Öğrencilerin Öğretim Süreçlerine İlişkin Mesleki Gelişimleri Temasına Bağlı Kodlamalar

Öğretim Süreçlerinde Karşılaşılan Sorunlar	Öğretim Süreçlerine İlişkin Mesleki Gelişim İhtiyaçları
<ul style="list-style-type: none">▪ Öğrencilerin dil problemi▪ Öğrencilerin Türkçe öğrenme konusunda çabalarının olmaması▪ Öğrencilerin derslere karşı ilgisizliği▪ Öğrencilerin ders araç-gereçlerini okula getirmemesi▪ Öğrencilerin sınavlara girmemesi▪ Öğrencilerin okula devamsızlığı▪ Öğrencilerin yazma temelli ödevleri yapmaması	<ul style="list-style-type: none">▪ Öğrencilere yönelik Türkçe öğretimi yapabilme▪ Öğrencilerin okuma/anlama becerilerini geliştirme▪ Öğrencileri ders içi ve ders dışı etkinliklere katılıma yönelik güdüleme▪ Öğrencilerin okul ve sınıf kurallarına uyum göstermelerini sağlama▪ Öğrencilerde ödev ve sorumluluk bilinci oluşturma▪ Öğrencilerin derse hazırlıklı gelmelerini sağlama▪ Öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı▪ Ölçme ve değerlendirme uygulamaları

Tablo 1'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin mülteci öğrencilerin öğretim süreçlerinde karşılaştığı sorunların başında dil problemi ve okul devamsızlığı gelmektedir. Bu iki temel sorun, araştırma grubunda yer alan ortaokul ve ilkokul öğretmenlerinin ortak sorunudur. Öğrencilerin Türkçe

öğrenme konusunda çabalarının olmaması, derse karşı ilgisiz olmalarını da beraberinde getirmektedir. Ö5, mülteci öğrencilerin dil problemlerinden dolayı öğretim süreçlerinde yaşadığı zorlukları şu şekilde ifade etmiştir:

Mülteci öğrencilerin öğretim sürecinde yaşanan en büyük sorun dil problemidir . . . Maalesef yaşadıkları ülkenin dilini öğrenme ve kullanma konusunda yeterince gayretli değiller . . . Dil problemi yaşayan ve okuma yazma bilmeyen ortaokul seviyesindeki bir öğrenciyle öğretmen sınıf ortamında birebir ilgilenememektedir. Sınıf ortamında tüm öğrencilerine bir yandan eşit zamanda bir şeyler öğretmeye çalışan, diğer yandan müfredatı yetiştirmek zorunda kalan bir öğretmen ana dilimizi bilmeyen, okuma yazma bilmeyen bu öğrencilere ekstra zaman ayıramamaktadır. Ayrıca bir ortaokul öğretmeni, branşı benim gibi Türkçe de olsa sınıf öğretmenliği mezunu bir öğretmenin aldığı gibi okuma yazma öğretimi konusunda herhangi bir eğitim almamıştır.

Okula ve öğrenmeye isteksiz olmalarından dolayı ders araç-gereçlerini okula getirmeyen öğrencilerin, yazma temelli ödevleri yapmamaları ve sınavlara girmemeleri de öğretmenlerin öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlardandır. Öğretmenler, öğretim süreçlerinde karşılaştıkları bu tür sorunları çözebilmek için özellikle öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirebilme ve öğrencileri ders içi ve ders dışı etkinliklere katılma yönünde güdüleyebilme açısından mesleki gelişim ihtiyaçları olduğunu düşünmektedirler. Ö7, mülteci öğrencilerin öğretim süreçlerini daha etkili bir şekilde yürütebilmek için ihtiyaç duyduğu desteği şu sözlerle paylaşmıştır:

Öğrencilerin okula uyumunun ve ders içi ve dışı aktivitelere katılımının sağlanması ve iletişim ve dil sorununun giderilmesi konularında mesleki gelişim ihtiyacı hissediyorum . . . Bunun için öğrencilerin sınıfa uyumunu kolaylaştırmaya yönelik ders içi aktivitelerin organizasyonu konusunda mesleki destek almak isterim.

Öğretmenlerin Mülteci Öğrenciler Bağlamındaki Sınıf Yönetimine İlişkin Mesleki Gelişimlerine Ait Bulgular

Öğretmenlerin mülteci öğrenciler bağlamında sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlara ve bu sorunların çözümüne yönelik mesleki gelişim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerine ait kodlamalar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğretmenlerin Mülteci Öğrenciler Bağlamındaki Sınıf Yönetimine İlişkin Mesleki Gelişimleri Temasına Bağlı Kodlamalar

Sınıf Yönetiminde Karşılaşılan Sorunlar	Sınıf Yönetimine İlişkin Mesleki Gelişim İhtiyaçları
<ul style="list-style-type: none">▪ Öğrencilerin disiplin kurallarına aykırı davranışlar sergilemesi▪ Öğrencilerin fiziksel şiddet içerikli davranışlar sergilemesi▪ Öğrencilerin kendi aralarında gruplaşması▪ Öğrencilerin derslerde kendi aralarında konuşması▪ Öğrencilerin derse geç gelmesi▪ Öğrencilerin derslerde söz hakkı verilmesine rağmen konuşmak istememesi▪ Öğrencilerin kendilerini sınıftan soyutlaması	<ul style="list-style-type: none">▪ Öğrencilerin okulun sosyal ortamına uyumunu sağlama▪ Akran zorbalığını engelleme▪ Çok kültürlü sınıf ortamında sınıf yönetimi gerçekleştirme▪ Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirme▪ Sosyoloji▪ Psikoloji▪ Rehberlik▪ Öğrencilere yönelik dil öğretimi yapabilme

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin mülteci öğrenciler bağlamında sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlar özellikle; öğrencilerin disiplin kurallarına aykırı davranışlar sergilemeleri, problemlerini fiziksel şiddet içerikli davranışlarla çözmeye çalışmaları, kendi aralarında gruplaşmaları, derslerde kendi aralarında konuşmaları ve derse geç gelmeyi alışkanlık haline getirmeleri konularında yoğunlaşmaktadır. Ö10, sınıf yönetiminde zorluk yaşamasına neden olan faktörleri şöyle açıklamıştır: “[Öğrenciler], kültürel olarak çok farklı yetişmiş. Uyum sağlamak istemiyorlar . . . Sınıfta çok problem yaşıyoruz. Kurallara uymak istemiyorlar. Her şey istedikleri gibi olsun istiyorlar. Diğer öğrencilerle çok fazla tartışma yaşadıkları için sınıfı yönetmek çok zor oluyor.”

Ö9, öğrencilerin özellikle derslerde öğrenmeye ilişkin yaşadıkları zorlukların disiplin sorunlarına neden olduğunu şu şekilde ifade etmiştir: “[Öğrencilerin] okuduğunu anlama şeklindeki etkinliklere katılımı azdır. Bu durum ise mülteci çocukların ders içinde yeterince aktif olmalarına ve akademik olarak başarılı olmalarına engel olmaktadır. Çocuğun dersten uzaklaşmasına ve ders içi etkinliklerin uygulanmasında zorluk yaşamamıza neden olmaktadır.” Öğretmenler, mülteci öğrencilere özellikle okulun sosyal ortamına uyum sağlama konusunda yardımcı olmak istediklerini vurgulamıştır. Sınıf yönetimi alanındaki mesleki gelişim

ihtiyaçlarını da büyük ölçüde öğrencilerin sosyal özelliklerinin geliştirilmesi ile bağlantılı değerlendirmişlerdir. Bu bağlamda akran zorbalığını engelleme, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirme ve dil öğretimi yapabilme açısından gelişim ihtiyaçları olduğunu ve özellikle sosyoloji ve psikoloji alanlarında eğitim almalarının faydalı olabileceğini belirtmişlerdir. Ö3, mülteci öğrencilere yardımcı olabilmek ve böylece, sınıf yönetiminde daha başarılı olabilmek için sadece eğitim alanında değil farklı alanlarda da kendisini geliştirmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu düşüncesini şu şekilde açıklamıştır:

Bu çocukların sosyal yaşantıları, aile ortamları, ebeveynlerinin eğitimi, neler yaşadıkları, neler hissettikleri, gelecekte neler bekledikleri ve neden Türkçe öğrenemedikleri gibi konularda gerçek bilgilere sahip olmak istiyorum. Öğrencilerden kaynaklı olumsuz durumların düzeltilmesine katkı sağlayabilmek için özellikle dil eğitimi, sosyoloji ve psikoloji alanlarında eğitim alıp bu çocuklara da yardımcı olmak isterim.

Öğretmenlerin Mülteci Öğrenciler ile İletişim Süreçlerine İlişkin Mesleki Gelişimlerine Ait Bulgular

Öğretmenlerin mülteci öğrenciler ile iletişim süreçlerinde karşılaştıkları sorunlara ve bu sorunların çözümüne yönelik mesleki gelişim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerine ait kodlamalar Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3

Öğretmenlerin Mülteci Öğrenciler ile İletişim Süreçlerine İlişkin Mesleki Gelişimleri Temasına Bağlı Kodlamalar

İletişim Süreçlerinde Karşılaşılan Sorunlar	İletişim Süreçlerine İlişkin Mesleki Gelişim İhtiyaçları
<ul style="list-style-type: none">▪ Öğrencilerin Türkçe bilmemesi▪ Öğrencilerin Türkçeyi öğrenmek istememesi▪ Öğrencilerin Türkçe bilmesine rağmen konuşmak istememesi▪ Öğrencilerin kendi aralarında gruplaşması▪ Okullarda mülteci öğrencilerle iletişimi sağlayacak bir tercümanın olmaması▪ Mülteci öğrencilerle iletişim sürecinde tercümanlık yapan öğrencilerin doğru çeviri yaptıklarından emin olunmaması	<ul style="list-style-type: none">▪ Öğrencilere yönelik Türkçe öğretimi yapabilme▪ Mülteci öğrencilerin dilini öğrenme▪ Mülteci öğrencilere yönelik iletişim becerilerini geliştirme▪ Farkındalık eğitimi alma▪ İletişimi destekleyici ders materyali geliştirme

Tablo 3’de görüldüğü gibi, öğretmenler mülteci öğrenciler ile iletişim süreçlerinde öğrencilerin dil konusunda yaşadıkları sorunlar veya bu konuda sergiledikleri sorunlu davranışlar ve öğrencilerin yeterli düzeyde sosyal uyum sağlayamamaları nedeniyle zorluk yaşamaktadırlar. Ö7, mülteci öğrencilerin yeterli düzeyde Türkçe bilmemesinin hem iletişim süreçlerinde hem de sınıf ortamında soruna neden olduğunu şu şekilde ifade etmiştir: “Dil sorunları olduğundan Türkçeyi öğrenen öğrencileri tercüman olarak kullanıyorum. Arkadaşları ve öğretmenleri ile iletişim sıkıntısı yaşayan mülteci öğrencilerin bazıları sessizliğe gömülürken bazıları yaramazlığı tercih ediyor. Derste her öğrenciye ulaşamıyoruz. Öğrencilerin Türkçeye daha çok maruz kalıp [Türkçeyi] öğrenmeleri gerektiğini düşünüyorum.”

Öğretmenler, mülteci öğrencilerle iletişim kurabilmelerinin tek yolunun öncelikle öğrencilerin Türkçe öğrenmesine bağlı olduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle, iletişim süreçlerine ilişkin mesleki gelişim ihtiyaçlarını büyük ölçüde dil öğretimi odaklı değerlendirmişlerdir. Ö6, öğrencilere dil öğretebilmesi için öncelikle iletişim odaklı farkındalığını artırması gerektiğini düşünmektedir. Bu düşüncesini şöyle açıklamıştır: “Mülteci çocukların olabilecek en kısa sürede dil öğrenmelerini sağlayabilme konusunda kendimi gelişime açık hissediyorum. Bunun için de iletişimi destekleyici farkındalık eğitimi gibi destekleyici eğitimlere ihtiyaç duyuyorum.”

Ö9 ise mülteci öğrencileri daha fazla iletişim kurma yönünde destekleyebilmek için eğitim materyallerinden faydalanmak istediğini şu şekilde belirtmiştir: “Öğrencilerin daha aktif olmasını [daha fazla iletişim kurmasını] sağlayabilmek için sınıf içi çalışmalarda daha fazla ders materyali kullanmak isterim. Materyal hazırlamada gelişim gösterebileceğimi düşünüyorum.”

Öğretmenlerin Mülteci Öğrencilerin Velileri ile İş Birliği Süreçlerine İlişkin Mesleki Gelişimlerine Ait Bulgular

Öğretmenlerin mülteci öğrencilerin velileri ile iş birliği süreçlerinde karşılaştıkları sorunlara ve bu sorunların çözümüne yönelik mesleki gelişim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerine ait kodlamalar Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4

Öğretmenlerin Mülteci Öğrencilerin Velileri ile İş Birliği Süreçlerine İlişkin Mesleki Gelişimleri Temasına Bağlı Kodlamalar

Velilerle İş Birliği Süreçlerinde Karşılaşılan Sorunlar	Velilerle İş Birliğine İlişkin Mesleki Gelişim İhtiyaçları
<ul style="list-style-type: none">▪ Velilerle dil sorunu nedeniyle iletişim kurulamaması▪ Velilerin eğitim öğretime ilgisiz olması▪ Velilerin iş birliğine yanaşmaması▪ Velilerin çocuklarını okula hazırlıklı göndermemesi▪ Velilerin çocuklarının öğretim materyallerinin teminini öğretmenlerden beklemesi▪ Velilerin iletişim bilgilerini paylaşmaması▪ Velilerin çocuklarının okula devamsızlığını önemsememesi▪ Velilere ulaşamaması	<ul style="list-style-type: none">▪ Velilere yönelik dil öğretimi yapabilme▪ Velilerin eğitim sürecine dahil edilmesine yönelik uygulamalar yürütme▪ Farklı kültürden velilerle iletişim kurulabilmesine yönelik iletişim becerilerini geliştirme

Tablo 4’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin mülteci öğrencilerin velileriyle iş birliği süreçlerinde karşılaştıkları sorunların temeli velilerin dil bilmemelerinden kaynaklanmaktadır. İletişim kurabilmeleri genellikle bir tercüman olması halinde mümkün olmaktadır. Ayrıca, velilerin ilgisizliği ve iş birliği ve iletişime kapalı olmaları öğretmenleri okul süreçlerinde zorlamaktadır. Mülteciye ilişkin dil sorununu, öğrencilere kıyasla velilerle iletişim sürecinde çok daha fazla yaşadıklarını vurgulayan Ö10’un açıklamaları şu şekildedir:

Mülteci çocukların velileri ile iletişim gerçekten çok zor. Çünkü onlar için yerleşik dili öğrenmek sadece alışveriş dilini konuşmaktan ibaret. Durum böyle olunca eğitim için gerekli konuşmaları yaparken bir öğretmen olarak zorlanıyorum. Mülteci bir öğrencinin velisi ile görüşmek zorunda kaldığımızda genellikle çocuklar tercüman görevi üstleniyorlar.

Ö15, mülteci öğrencilerin velilerinin iş birliğine kapalı olduğunu ve çocuklarının eğitim öğretime karşı ilgisiz olmalarının da iletişimi güçleştirdiğini şöyle ifade etmiştir:

Veliler iş birliğine yanaşmıyor. Öğrenciyi sadece okula gönderiyor. Gerisine karışmıyor. Kavga olursa çocuklarını kayırma amaçlı geliyorlar . . . Çocuklar hiçbir

zaman okula hazırlıklı gelmiyor. Defter, kalem sürekli öğretmenden isteniyor. Ödev yapılmıyor . . . Veli ile iletişim için dil bilen çocuklar çağrılıp tercümanlık yaptırılıyor. Öğretmenler, veliler ile iş birliği süreçlerini daha etkin bir şekilde yürütebilmek için mesleki açıdan gelişim ihtiyaçlarının çok fazla olduğunu düşünmemektedirler. Veliler ile dil nedeniyle iletişim kurulamadığı sürece iş birliği yapılmasının da pek mümkün olmadığını belirtmişlerdir. Bu konuda öğretmenler tarafından vurgulanan ve dikkat çeken mesleki gelişim ihtiyacı, farklı kültürden bireylerle iletişim kurma becerilerinin geliştirilmesidir. Ö6, farklı kültürden bireylerle iletişim kurabilmeyi onların sosyal uyum süreçleri ile ilişkilendirerek velilerle iş birliği konusundaki mesleki gelişim ihtiyacını şöyle paylaşmıştır:

Hayat şartları, ekonomik ve sosyal problemler velilerin dil öğrenmemesinin temelini oluşturmaktadır. Okulda hem kendi dillerini hem de Türkçeyi kullanabilen öğrenciler veya diğer veliler aracılığıyla onlarla [mülteci öğrencilerin velileri ile] daha çok iletişim kurabilmeyi ve onlarla etkileşim içinde olarak topluma entegrasyonlarına katkıda bulunmayı isterim.

Öğretmenlerin Mülteci Öğrencilerin Sosyal Etkinlik Süreçlerine İlişkin Mesleki Gelişimlerine Ait Bulgular

Öğretmenlerin mülteci öğrencilerin sosyal etkinlik süreçlerinde karşılaştıkları sorunlara ve bu sorunların çözümüne yönelik mesleki gelişim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerine ait kodlamalar Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5

Öğretmenlerin Mülteci Öğrencilerin Sosyal Etkinlik Süreçlerine İlişkin Mesleki Gelişimleri Temasına Bağlı Kodlamalar

Sosyal Etkinlik Süreçlerinde Karşılaşılan Sorunlar	Sosyal Etkinlik Süreçlerine İlişkin Mesleki Gelişim İhtiyaçları
<ul style="list-style-type: none">▪ Öğrencilerin sosyal etkinliklere katılmak istememesi▪ Öğrencilerin utangaçlık ve öz güven eksikliği gibi duygularla baş edememesi▪ Öğrencilerin ekonomik sıkıntılarının olması▪ Öğrencilerin kendi aralarında gruplaşması▪ Öğrencilerin motivasyonlarının düşük olması▪ Öğrencilerin kültürel farklılıkları▪ Öğrencilerin okul devamsızlıklarında süreklilik olması▪ Kız öğrencilerin sportif faaliyetlere katılmak istememesi	<ul style="list-style-type: none">▪ Öğrencilerin motivasyonlarının artırılmasına yönelik yöntemler uygulama▪ Sosyal uyum eğitimi verebilme▪ Psikolojik danışmanlık ve rehberlik▪ Öğrencilerin kültürlerini öğrenme

Öğretmenler, öğretim süreçlerine kıyasla mülteci öğrencileri sosyal etkinliklere dahil etme konusunda daha az sorunla karşılaşmaktadır. Hatta ilkokul öğretmenleri, öğrencilerin sosyal etkinliklere oldukça hevesli olduklarını ve hiçbir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Ortaokul öğretmenleri arasında ise bu konuda sorunla karşılaşmadığını belirtenlerin yanı sıra karşılaştığı sorunları anlatanlar da olmuştur. Ö1, ekonomik sıkıntılar nedeniyle sosyal etkinliklerde de sorunlarla karşılaştıklarını “Sosyal etkinliklere katılmaya istekliler ancak özel harcama gerekirse bunu karşılamak istemiyorlar.” şeklinde belirtirken Ö5, mülteci öğrencilerin sosyal etkinliklere karşı istekli olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

Okuma yazma bilen ve Türkçe konuşabilen bir mülteci öğrencimi sınıf içinde yapılan herhangi bir etkinliğe dahil edebiliyorum. Ayrıca, bu öğrencilerim okulda yapılan bir etkinlikte de görev almak istiyorlar. Buna karşılık okuma yazması olmayan ve Türkçe konuşamayan öğrencilerim bu etkinliklerin dışında kalıyorlar.

Öğretmenler, mülteci öğrencilerin sosyal etkinlik süreçlerini daha etkili bir şekilde yönetebilmek için özellikle öğrencilerin sosyal uyumuna yardımcı olabilme ve onları motive edebilme açısından mesleki gelişime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Ö7, öğrencilerin motivasyon düşüklüğünün okul devamsızlığına neden olarak sosyal etkinliklere katılımı da olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin kültürel farklılıklarını dikkate alarak onları motive etme açısından gelişim göstermek istemektedir. Bu yöndeki görüşleri şu şekildedir: “Kültürel farklılıklar ve öğrencinin kendini ifade edememesi nedeniyle öğrenci derste sıkılıyor. Derste sıkılan öğrenci bir süre sonra devamsızlık yapmaya başlıyor . . . Bu yüzden, sosyal etkinliklere katılım için öğrencilerin motivasyonunun düşük olması sorununu çözebilmemiz gerekiyor.”

Ö3 ise mülteci öğrencileri motive edebilme ve sosyal uyumlarını kolaylaştırabilme yönündeki mesleki gelişim ihtiyaçlarını öncelikle öğrencilerin kültürlerini tanıyarak karşılayabileceğini düşünmektedir. Görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır: “Mülteci çocukların ilgi alanlarını, özel günlerini, kutlamalarını ve değer verdikleri pek çok şeyi öğrenmek isterim. Yaşamlarını ve kültürlerini çok tanımıyorum. Bu konuda bir şey bildiğimi düşünmüyorum.”

Tartışma

Bu araştırmada, öğretmenlerin mülteci öğrencilerle ilgili eğitim süreçlerinin yönetiminde karşılaştıkları zorluklar bağlamında öğretim süreçleri, sınıf yönetimi, öğrencilerle iletişim, veliler ile iş birliği ve sosyal etkinlikler alanlarındaki mesleki gelişim ihtiyaçları incelenmiştir. Öğretmenler, mülteci öğrencilerin eğitim sistemine dahil olmalarının farklı alanlarda mesleki

gelişim ihtiyaçlarını ortaya çıkardığını düşünmektedir. Bu bulguya benzer şekilde Erdem (2017), mülteci öğrencilerin entegrasyon sorunu yaşamalarının öğretmenlere öğretimsel görevleri dışında rol ve sorumluluklar yüklediğini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, özellikle sınıf yönetimini gerçekleştirebilmek ve sosyal etkinlik süreçlerini yönetebilmek için mülteci öğrencilerin okula uyumunu sağlayabilme yönünde gelişime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Mülteci öğrencilerle daha etkili iletişim kurabilmek için öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesi ve öğrencileri güdüleyerek öğretim süreçlerine dahil edebilme de öğretmenler tarafından mesleki gelişim ihtiyacı olarak algılanmaktadır. Mülteci öğrencilere ilişkin yapılan araştırmalarda (Başar vd., 2018; Erdem, 2017), öğrencileri öğretim sürecine dahil etme, okula uyumlarını sağlayabilme ve onlarla olumlu iletişim kurabilme öğretmenlere yüklenen sorumluluklar arasında belirlenmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre, mülteci öğrencilere yönelik Türkçe öğretiminin yapılabilmesi, mülteci öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin geliştirilebilmesi ve okul ve sınıf kurallarına uyum göstermelerinin sağlanabilmesi öğretmenlerin öğretim süreçlerindeki mesleki gelişim ihtiyaçları arasında yer alırken, mülteci öğrencilerin okulun sosyal ortamına uyum göstermelerinin sağlanması öğretmenlerin sınıf yönetimindeki mesleki gelişim ihtiyaçlarından biridir. Expósito ve Favela (2003) da mülteci öğrencilerin farklı kültürel kodları öğrenmelerinde, okuma ve yazma becerilerini geliştirmelerinde ve dilde akıcılık kazanmalarında öğretmenlerin kültürel aracılık rolünü üstlenmek zorunda kaldığını belirtmiştir. Bu araştırmada, mülteci öğrencilerin ve velilerinin yeterli düzeyde Türkçe bilmemesinin, öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerinde karşılaştıkları zorlukların temel nedenini oluşturduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin Türkçe bilmemelerinden kaynaklanan sorunlar özellikle öğretim, iletişim ve sosyal etkinliklere yönlendirme süreçlerinde öğretmenlerin mesleki zorluklarla karşılaşmasına neden olmaktadır. Benzer şekilde ilgili alan yazında bu konuda yapılan çeşitli araştırmalar (Erdem, 2017; Güngör ve Şenel, 2018; Sarıtaş vd., 2016; Solak ve Çelik, 2018), dil sorununun mülteci öğrencilerin eğitim hayatının yanı sıra sosyal duygusal gelişimlerini ve buldukları kültüre uyumlarını etkilediğini göstermektedir.

Bu araştırmada, öğretmenlerin öğretim süreçlerinde mülteci öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırma amacıyla onların ihtiyaçlarına yanıt verebilecek yöntem ve tekniklerin kullanımı ve ölçme değerlendirme uygulamaları alanlarında mesleki gelişim ihtiyacı duydukları belirlenmiştir. Benzer şekilde, mülteci öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlara ilişkin diğer çalışmalarda (Bulut vd., 2018; Erdem 2017; Sarıtaş vd., 2016), öğretmenlerin mülteci öğrencilerin öğretimsel sorunları bağlamında öğretim içeriğinin analizi,

öğretme stratejileri, ders araç ve gereçleri, ölçme araçları geliştirme ve değerlendirme alanlarında mesleki gelişime ihtiyaç duydukları saptanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin eğitim süreçlerinin yönetiminde en fazla öğretim süreçlerinin organizasyonu ve sınıf yönetimi alanlarında mesleki gelişim ihtiyaçları olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenler, aslında kendilerini öğretim süreçlerinde ve sınıf yönetiminde yeterli bulmaktadır. Ancak mülteci öğrencilere ilişkin süreçleri yönetebilmek için mesleki yeterliklerini daha işlevsel hale getirmeleri ve bu nedenle, mülteci öğrencilerin eğitimi bağlamında söz konusu yeterlikleri geliştirmeleri gerektiğini düşünmektedirler. Öğrencilerle iletişim, velilerle iş birliği ve öğrencileri sosyal etkinliklere yönlendirme süreçleri öğretmenlerin mesleki gelişimlerinden ziyade daha çok dışsal faktörlere (ailelerin tutum ve davranışları, sosyo-ekonomik faktörler ve kültürel faktörler) bağlı olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları kapsamında en fazla destek almak istedikleri alanların pedagojiden daha çok sosyoloji ve psikoloji ile bağlantılı olması, mülteci öğrencilere ilişkin süreçler bağlamındaki mesleki gelişimlerinin disiplinler arası bir yaklaşımla sağlanabileceğini göstermektedir. Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Mülteci öğrencilerin sayısının fazla olduğu okullarda öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları analiz edilerek okul temelli mesleki gelişim eğitimleri düzenlenebilir.
- Öğretmenlere yönelik “çok kültürlü sınıf ortamında öğretim ve yönetim” konulu mesleki gelişim eğitimleri düzenlenebilir.
- Farklı okullarda görev yapan öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları ve bu zorluklara yönelik çözüm yollarını birbirleri ile paylaşmaları amacıyla deneyim paylaşımı toplantıları düzenlenebilir.
- Okullarda mülteci öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunların çözümüne odaklanan mesleki gelişim toplulukları oluşturulabilir.
- Öğretmenlerin mülteci öğrencilerin eğitimi bağlamındaki mesleki gelişimlerinin nasıl sağlanabileceğinin belirlenmesine ilişkin eylem araştırmaları yapılabilir.

Kaynakça

- Bačáková, M. (2011). Developing inclusive educational practices for refugee children in the Czech Republic. *Intercultural Education*, 22(2), 163–175.
<https://doi.org/10.1080/14675986.2011.567073>
- Başar, M., Akan, D. ve Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1571-1578.
<https://doi.org/10.24106/kefdergi.427432>
- Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO). (2006). *Education in emergencies: The gender implications* (Advocacy Brief). UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148908>
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR). (2016). *Global Trends: Forced Displacement in 2016*. UNHCR. <https://www.unhcr.org/5943e8a34.pdf>
- Boyden, J., de Berry, J., Feeny, T. ve Hart, J. (2002). *Children affected by armed conflict in South Asia: A review of trends and issues identified through secondary research* (RSC Working Paper No. 7). Refugee Studies Centre, University of Oxford. <https://www.rsc.ox.ac.uk/files/files-1/wp7-children-affected-conflict-south-asia-2002.pdf>
- Bulut, S., Kanat Soysal, Ö., ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- Burnard, P. (1991). A method of analysing interview transcripts in qualitative research. *Nurse Education Today*, 11(6), 461-466. [https://doi.org/10.1016/0260-6917\(91\)90009-Y](https://doi.org/10.1016/0260-6917(91)90009-Y)
- Castellanos, F. (2018). *Teaching refugee children: Increasing teacher self-efficacy through trauma informed trainings* [Master's thesis]. University of Texas at Austin.
- Catanzaro, M. (1988). Using qualitative analytical techniques. In N.F. Woods ve M. Catanzaro (Eds.), *Nursing research: Theory and practice* (pp. 437-456). C.V. Mosby.
- Celik, S., İşler, N.K., ve Saka, D. (2021). Refugee education in Turkey: Barriers and suggested solutions. *Pedagogy, Culture ve Society*, <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1947878>
- Dave, N. (2016). Refugee children: Education in emergencies for empowerment. *Liberal Studies*, 1(2), 185-190.
- Demir Başaran, S. (2021). Suriyeli mülteci öğrencilerin öğretmeni olmak: öğretmenlerin okul deneyimleri. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 331-354. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.9182>
- Downe-Wambolt, B. (1992). Content analysis: Method, applications and issues. *Health Care for Women International*, 13(3), 313-321. <https://doi.org/10.1080/07399339209516006>
- Dryden-Peterson, S. (2011). *Refugee education: A global review*. UNHCR's Policy Development and Evaluation Service. <https://wcfia.harvard.edu/files/wcfia/files/4fe317589.pdf>

- Dryden-Peterson, S. (2015). *The educational experiences of refugee children in countries of first asylum*. Migration Policy Institute.
https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/FCD_Dryen-Peterson-FINALWEB.pdf
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Expósito, S. ve Favela, A. (2003). Reflective voices: Valuing immigrant students and teaching with ideological clarity. *The Urban Review*, 35(1), 73-91. <https://doi.org/10.1023/A:1022597607497>
- Ferris, E. ve Winthrop, R. (2010). Education and displacement: Assessing conditions for refugees and internally displaced persons affected by conflict. *Background paper for the Education for All Global Monitoring Report 2011*. UNESCO. https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/2011_02_idp_unesco_ferrise.pdf
- Graneheim, U.H. ve Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105-112. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Güngör, F. ve Şenel, E.A. (2018). Yabancı uyruklu ilkököl öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 124-173. <https://doi.org/10.18039/ajesi.454575>
- Kandemir, A., ve Aydın, B. (2020). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi ile ilgili yönetici ve öğretmen görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 497-521. <https://doi.org/10.19171/uefad.554653>
- Lambert, V. A., ve Lambert, C. E. (2012). Qualitative descriptive research: An acceptable design. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research*, 16(4), 255-256.
- Martín-Pastor, E., González-Gil, F., Río, C. J., Robaina, N. F. ve Castro, R. P. (2013). Influence of immigrant students' communication skills on their teaching and learning process. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 789-793. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.280>
- McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329-364. <https://doi.org/10.3102/00346543075003329>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018, Mayıs 4). *Bakanlığımızca sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı yayınlandı*. [https://oygm.meb.gov.tr/www/bakanligimizca-sinifinda-yabanci-uyruklu-ogrenci-bulunan-ogretmenler-icin-el-kitabi-yayinlandi/icerik/511\(TR\)](https://oygm.meb.gov.tr/www/bakanligimizca-sinifinda-yabanci-uyruklu-ogrenci-bulunan-ogretmenler-icin-el-kitabi-yayinlandi/icerik/511(TR))
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.

- Şimşir, Z. ve Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1116-1134.
<https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419647>
- Solak, E., ve Çelik, S. (2018). Türkiye’de eğitim gören mülteci öğrencilerin dilsel sorunlarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(57), 425-432.
<http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2461>
- UNHCR. (2001). *Learning for a future: Refugee education in developing countries*. UNHCR.
<https://www.unhcr.org/4a1d5ba36.pdf>
- UNHCR. (2015). *Global trends: Forced displacement in 2015*. UNHCR.
<https://www.unhcr.org/576408cd7.pdf>
- Waite, D. ve Swisher, J.R. (2019). Migrants, immigrants, refugees and other boxes into which we put one another. In K. Arar, J.S. Brooks ve I. Bogotch (Eds.), *Education, immigration and migration: Policy, leadership and praxis for a changing world* (pp.13-32). Emerald Publishing.

Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen Öğrenme Becerilerinin Öğrenme Stillere Göre Değişiminin İncelenmesi

Erkan ÇAVUMİRZA

Marmara Üniversitesi

erkancvmrz@gmail.com

ORCID NO: 0000-0001-7688-6723

Zübeyde Burçin GÜRBEY USTA

Marmara Üniversitesi

gurbeyburcin@gmail.com

ORCID NO: 0000-0002-8981-462X

Doç. Dr. Hatice MERTOĞLU

Marmara Üniversitesi

hatice.mertoglu@marmara.edu.tr

ORCID NO: 0000-0002-3172-7443

Özet

Problem Durumu ve Amaç: Fen öğretim programı öğrencileri teknolojiye uyum sağlayan, araştırmacı, sorgulayan, problem çözme becerisi gelişmiş bireyler olmalarını sağlayacak şekilde düzenlenmektedir. Bu becerilerin ortaya çıkıp gelişebilmesi öğrencilerin derse aktif katılımını sağlama, derse ilgisini artırma ve öğrenmelerini kolaylaştırmaktan geçer. Bu sebeple bu araştırmada öğrencilerin fen öğrenme becerilerinin öğrenme stillerine göre değişimi incelenmiştir.

Yöntem: Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veriler “Fen Öğrenme Becerisi Ölçeği” ve “Öğrenme Stili Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Verileri toplamak üzere ölçekler Google Forms ortamına aktarılmıştır. Araştırmadaki veriler SPSS Paket Programı ile çözümlenmiştir.

Bulgular: Araştırmanın bulgularına göre, ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun “yarışmacı” ve “kaçınan”, en azının ise “bağımlı” baskın öğrenme stiline sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile fen öğrenme becerilerinin bazı alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerinin fen öğrenme becerileri ile cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler: Araştırmanın bu sonucuna paralel olarak, Hamidah, Sarina ve Jusoff (2009) tarafından yapılan bir çalışmada da öğrencilerin öğrenme stillerinin kaçınan yoğunluklu olduğu görülmektedir. Araştırmamızın sonuçlarına benzer olarak, Eymiroğlu (2019) tarafından yapılan bir çalışmada ortaokul öğrencilerinin cinsiyetleri ile fen öğrenme becerileri arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Özellikle fen eğitimi alanında çalışan uzmanlar için fen öğrenme becerisi ölçeği ile ilgili başka çalışmalar yapılması önerilebilir. Buradan yola çıkarak öğretmenler her sınıftaki öğrencinin öğrenme stilini belirleyebilir ve buna yönelik materyal, ders planı, okul dışı aktiviteler, deneyler ve simülasyonlar hazırlayabilir.

Anahtar Kelimeler: Fen öğrenme becerileri, Öğrenme stilleri, Ortaokul öğrencileri, Fen eğitimi

Abstract

Problem Statement and Aim: The science curriculum is organized in such a way as to enable students to become individuals who adapt to technology, who are researchers, inquirers, and who have advanced problem-solving skills. The emergence and development of these skills is through ensuring active participation of students in the lesson, increasing their interest in the lesson and facilitating their learning. For this reason, in this study, the change of students' science learning skills according to their learning styles was examined.

Method: In this study, the relational survey method, which is one of the quantitative research methods, was used. The data in the study were obtained by using the “Science Learning Skills Scale” and “Learning Style Scale”. The scales were transferred to the Google Forms environment to collect the data. The data in the research were analyzed with the SPSS Package Program.

Findings: According to the findings of the research, it has been determined that the majority of secondary school 7th grade students have "competitive" and "avoidant" learning styles, while the least of them have "dependent"

dominant learning styles. It has been determined that there is a significant difference between the learning styles of the students and some sub-dimensions of science learning skills. In addition, a significant relationship was found between students' science learning skills and gender variables.

Discussion, Results and Recommendations: Parallel to this result of our research, in a study conducted by Hamidah, Sarina, and Jusoff (2009), it is seen that students' learning styles are avoidant. Similar to results of our research, in a study conducted by Eymiroğlu (2019), no significant difference was found between the gender of secondary school students and their science learning skills. It may be recommended to conduct other studies on the science learning skill scale, especially for experts working in the field of science education. From this point of view, teachers can determine the learning style of students in each class and prepare materials, lesson plans, out-of-school activities, experiments and simulations.

Keywords: Science learning skills, Learning styles, Secondary students, Science education

Giriş

Günümüzde insanların hayatını kolaylaştırmak ve merak duygusunu doyuma ulaştırmak için bilgi üreten, bilgiye istediği zaman ulaşabilen ve bilgiyi hayatında kullanan bireyler yetiştirmeye önem verilmektedir (Aslan Efe ve Ülük, 2018). Bu sayede günümüz bireylerinin teknolojik yeniliklere uyum sağlayan, araştırmacı, sorgulayan, eleştirel düşünen, problem çözme becerisi gelişmiş, düşüncelerini aktarabilen, işbirliği yapabilen nitelikli insan donanımına sahip olmaları hedeflenmektedir (Şen ve Erişen, 2002). Bunun gibi hedefler doğrultusunda ülkemizde de Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda çalışmalar yürütölmüş ve ders ortamlarının disiplinler arası bir anlayışla bu becerileri gelişmesine imkan sağlayacak şekilde düzenlenmesine vurgu yapılmıştır (Kızılay ve Şentürk, 2021). Fen öğretim programındaki bu yenilikler ile öğrencilerin bilimin doğasını, fen konularının bilimsel temelini, problemleri çözerken ve sorgulama yaparken bilimsel bir mantık çerçevesinde bilgiyi kullanmaları hedeflemektedir (MEB, 2015). Öğrencilerin hedeflenen insan profiline ulaşabilmeleri için bilimsel gerçekleri kavramaları, karşılaştıkları problem durumları için sorgulama yapma ve cevaplar bulma yöntemlerini bilmeleri gerekmektedir (Özdemir, Çavuş Güngören ve Hasançebi, 2022). Fakat fen bilimleri dersinin soyut ve karmaşık kavramları, öğrencilerin sağlıklı öğrenme sürecini olumsuz etkilemekte, bunun bir sonucu olarak da fen dersine ve fen öğrenmeye karşı olumsuz tutum geliştirmektedir. Bunun önüne geçmek için öğrencilerin derse ilgisini arttıracak, aktif öğrenmeyi sağlayacak, özellikle de öğrenmelerini kolaylaştıracak imkanlar sağlanmalıdır (Yıldız, Şimşek ve Ağdaş, 2017).

Öğrencilerin öğrenme sürecini daha anlamlı ve etkin hale getirmenin belki de en önemli yollarından birisi de öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesidir.

Eğitim alanındaki araştırmalar incelendiğinde araştırmacıların yapılandırmacı eğitim anlayışı ile öğretmen merkezli eğitimden, öğrenci merkezli öğretim modellerine yoğunlaştığı görölmektedir. Öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin temelinde öğrencilerin bireysel farklılıkları ön plana çıkmaktadır. Bireysel farklılıkların en önemlilerinden birisi ise

öğrencilerin bireysel öğrenme stilleridir (Kabadayı, 2004). Etkili bir öğretim yapmak için öğrencilerin öğrenme stillerine göre farklı etkinliklerin hazırlanması gerekir (Jensen, 1996). Öğrencilerin öğrenme stilini belirleyerek öğrenme sürecinin yürütülmesi sağlık alanındaki tedavi sürecine benzetilmiştir. Hasta bir bireyi tedavi etmek için en etkili tedavi yöntemi belirlenir. Fakat o tedavi yönteminin kullanılmasından önce, o bireyin başka özelliklerinin de tetkik edilmesi çok önemlidir. Tedavi öncesi teşhisler hastalığı anlamının yanı sıra tedavi metodu için bireyi tanımak adına da büyük ipuçları vermektedir. Bu yüzden bireylerin sadece ağrıyan bölümleri değil, tüm yönleri incelenerek tedavi sürecine başlanılır<z. Eğitim alanında da öğrenme sürecinde yöntem ve teknikleri belirlenmesine yön veren önemli bir adım da öğrencilerin öğrenme stilleridir (Dunn, 1990). Öğrencinin ders konularını anlayamaması veya kavram yanılgısı gibi istenmeyen durumların belirlenip düzeltilmesi de bireyin özelliklerinin bilinmesi kullanılacak yöntemlerin de etkililiğini arttırmaktadır. Bu bağlamda bireylerin kendi öğrenme stillerini uygulamaya koyuyor olmasının, onun öğrenme sürecinde güçlü taraflarını kullanıyor olması ile aynı şey olduğu söylenebilir (Boydak, 2001). Bireylerdeki öğrenme stillerini ortaya koyan kuramcılar ve öğrenme stilleri konusunda araştırma yapan uzmanlar tarafından öğrenme stilinin ne olduğuna dair pek çok farklı tanımlamalar yapmışlardır. Alan yazında öğrenme stiline yönelik yapılan tanımlardan bazıları aşağıda verilmiştir:

Öğrenme stili konusunda önemli bir kuramcı olan Dunn ve Dunn (1993), öğrenme stilini insanların kendine özel parmak izine benzetmiştir. Bu öğrenme stilleri, öğrencinin yeni karşılaştığı bilgi ve kavramı öğrenmeye hazır hale getirir. Aynı zamanda öğrenme ve bilgiyi hatırlama sürecinde kendilerine özgü stiller belirleyici rol oynar. Yine stillerini belirlemede önemli kuramsal çalışmaları olan Kolb (1985) ise bu stilleri bilgiyi zihne alma ve işleme sürecinde en çok kullandığı yöntemler şeklinde açıklamıştır. Grasha (1996)'ya göre, öğrencinin bilgiyi anlama, çevresiyle etkileşim kurarak hayatına aktarması, kendi kişisel deneyimi ile öğrenme deneyimlerini bir araya getirmesidir. Fer (2005), bireyin yeni ve zor bilgiler üzerinde yoğunlaşması, o bilgiyi zihinde işleme, içselleştirme ve hatırlama faaliyetlerinde izlediği kendine ait yöntemleri öğrenme stili şeklinde tanımlamıştır.

Öğrenciler temel ve basit bilgileri kendi öğrenme stillerini kullanmadan öğrenebilir. Fakat karmaşık ve zor bilgileri, kendilerinde baskın olan öğrenme stillerini kullanmadan zor öğrenirler. Bireyler, baskın olan öğrenme stillerini kullandıklarında hem daha anlamlı hem de daha hızlı öğrenirler. Bu sayede öğrenme sürecine yönelik olumsuz tutumlarında azalma hissederler (Erden ve Altun, 2006).

Öğrenme modelleri ilgili özet bilgileri alan yazına sunan Coffield, Moseley, Hall ve Ecclestone (2004), 71 farklı öğrenme teorisinin ortaya konulduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacıların öğrenme stillerinin sınıflandırılması incelendiğinde genellikle benzer temalar olduğu görülmüştür (Yeşilyurt, 2019). Grasha (1994) öğrenme stillerini 6 boyut olarak belirlemiştir:

Tablo 1

Öğrenim Stilleri ve Özellikleri (Koçak, 2007).

Öğrenme Stilleri	Özellikleri
Bağımsız	Merak duyguları ve özgüvenleri yüksek, kendi başlarına çalışmayı severler.
Bağımlı	Öğretmen onlar için tek bilgi kaynağıdır, istenilen bilginin dışına çıkmak istemezler.
Katılımcı	Öğrenmede aktif rol oynar ve öğrenilen şeylerden zevk duyarlar.
Kaçınan	Öğrenmeyi isterler ancak, etkinliklere katılmaktan hoşlanmazlar.
İşbirlikli	İşbirliğini ve grup faaliyetlerini severler.
Yarışmacı	Öğrenmeden daha çok kazanca ve kayba odaklanırlar, grup etkinliklerini grupta galip gelebilmek için tercih ederler.

Literatür araştırmalarında öğrencilerin öğrenme stili ile ders başarısı (Fouzder ve Markwick, 2000; Shrivastava, 2002; Bilgin ve Durmuş, 2003; Koç, 2007; Eskici, 2008; Karagöz, Karagöz, Özabacı, Tezel ve Özabacı, 2009; Bozkurt ve Aydoğdu, 2009; Yazıcılar ve Güven, 2009; Khamparia ve Pandey, 2019), öğrencilerin demografik durumu (Koç, 2007; Eskici, 2008; Durukan, Kızılkapan ve Bektas, 2021), üst düzey beceriler (Güven ve Kürüm, 2006; Bahar, 2009; Özer 2010; Işık ve Yenice, 2012), fen bilimleri dersine yönelik tutum ve motivasyon (Koç, 2007; Ross ve Jennifer, 2004; Karagöz, Karagöz, Özabacı, Tezel ve Özabacı, 2009), öğrenme stillerine göre içerik geliştirme (Hamdaoui, Khalidi Idrissi ve Bennani, 2018; Hassan, Habiba, Majeed. ve Shoaib, 2019; Hall, 2019; Antoniuk, 2019; Ennouamani, Mahani ve Akharraz, 2020) gibi konularla ilişkilerinin incelendiğini görülmektedir.

Literatürde fen öğrenme becerilerinin ve öğrenme stillerini birçok değişkenle ilişkilendirildiği araştırmalar mevcuttur (Kılıç ve Karadeniz, 2004; Hamidah, Sarina ve Jusoff, 2009; Uredi ve Üredi, 2009; İkkardeş ve Şentürk, 2011; Altun ve Canca, 2011; Karadeniz Bayrak ve Bayram, 2012; Özgür, 2013; Cakır ve Akbaş, 2013; Tüysüz, 2013; Azarkhordad ve Mehdinezhad, 2016; Karamustafaoğlu, Şeker, Şahin ve Denizli, 2016; Şen, 2018; Ergün ve

Kurnaz, 2019; Öztürk, 2019; Şentürk, 2020; Çalışkan ve Kapucu, 2021). Fakat öğrencilerinin fen öğrenme becerileri ile öğrencilerin öğrenme stillerinin ilişkilendirildiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma ile öğrencilerin öğrenme stillerini ve fen öğrenme becerilerini tespit ederek kik değişken arasındaki ilişki sayesinde fen öğretimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma 7. sınıf öğrencilerin fen öğrenme becerilerinin öğrenme stillerine göre değişiminin incelenmesi amaçlanmıştır. Aşağıdaki sorular ile amaca uygun cevaplar aranmıştır;

1. Öğrencilerin öğrenme stillerinin dağılımı nasıldır?
2. Öğrencilerin fen öğrenme becerileri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin fen öğrenme becerileri öğrenme stillerine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model ile bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilerin varlığı ve bir ilişki var ise bu ilişkinin derecesi ortaya konulmaya çalışılmıştır (Crano ve Brewer, 2002). Tarama modeli, günümüzdeki veya geçmişteki bir durumu var olduğu şekliyle betimleyen süreçlerin tümüdür. Tarama çalışmalarında cevaplara ulaşmanın pratik yolu anket ve ölçeklerin kullanılmasıdır. Böylelikle incelenen durumu en iyi şekilde açıklama imkanı doğmaktadır (Çepni, 2009). Bu çalışma da var olan bir durum bağımlı ve bağımsız değişkenler kontrolünde betimlendiği için ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür.

Katılımcılar

Araştırmaya eğitim öğretim yılının 2021-2022 olduğu, bir devlet ortaokulunun 7. sınıfında öğrenim görmekte olan 192 öğrenci (100 kız ve 92 erkek) katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Fen Öğrenme Becerisi Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin fen öğrenme becerilerinin tespitine yönelik veri toplamak amacıyla Chang ve ark. (2011) geliştirdiği “Fen Öğrenme Becerisi Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, Şenler (2014) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. 29 maddeli ölçek “bilimsel sorgulama” ve “iletişim” olmak üzere iki alt ana faktör bulundurmaktadır. Türkçe’ye uyarlanan ölçeğin güvenirlik Cronbach alpha değeri .93 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin tamamına ait güvenirlik Cronbach alpha değeri .92 olarak hesaplanmıştır.

Öğrenme Stili Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Grasha (1994)'nın geliştirdiği “Öğrenme Stili Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, Koçak (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Altmış maddeden oluşan ölçek beşli likert tipindedir. Ölçek 6 tane öğrenme stilini ortaya koymaktadır. Bunlar; Bağımsız, Bağımlı, İşbirlikli, Yarışmacı, Kaçınan ve Katılımcı öğrenme stilleridir. Ölçek 6 stilin her birine yönelik olarak 10 madde içermektedir. Her bir stil düşük, orta ve yüksek olarak derecelendirilmiştir. En yüksek ortalama öğrencinin baskın öğrenme stilini göstermektedir. Koçak (2007), güvenilirlik katsayısı 0,83 olarak hesaplamıştır. Bu araştırmada ise ölçeğin güvenilirlik Cronbach alpha değeri .91 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verileri toplamak üzere ölçekler Google form ortamına aktarılmıştır. İnternet ortamında öğrencilerin telefon, tablet veya bilgisayar aracılığıyla ölçekleri doldurmaları sağlamıştır.

Araştırma verilerinin analizleri SPSS programı ile yapılmıştır. Araştırmada veriler, normallik analizleri sonucunda normal dağılım göstermediği için nonparametrik testler yürütülerek yapılmıştır. Araştırma sorularından 1. soruya cevap aramak için “frekans dağılımı”, 2. soruya cevap bulmak üzere “Mann-Whitney U testi”, 3. soruya cevap bulmak üzere “Kruskal Wallis H testi” yapılmıştır. Kruskal Wallis H testinde farkının kaynağını bulmak için ise ikili grup karşılaştırması yapmak için yine Mann-Whitney U testi yürütülmüştür.

Bulgular

Bu bölümünde araştırmanın sorularına yönelik ölçeklerden elde edilen verilerin analizi sonucu tespit edilen bulgular ve bu bulgulara yönelik yorumlar bulunmaktadır.

Öğrencilerin Öğrenme Stillerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu olan “Öğrencilerin öğrenme stilleri dağılımı nasıldır?” sorusuna yönelik öğrencilerin öğrenme stillerininin dağılımına yönelik bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3*Öğrencilerin Öğrenme Stiline Yönelik Frekans ve Yüzdeler Değerleri*

Öğrenme Stilleri	f	%
Bağımsız	22	11,5
Kaçınan	51	26,6
İşbirlikli	30	15,6
Bağımlı	4	2,1
Yarışmacı	75	39,1
Katılımcı	10	5,2
	192	100,0

Tablo 3’deki bulgulara göre öğrenciler en çok yarışmacı (%39,1) ve kaçınan (%26), en az ise bağımlı (%2,1) öğrenme stiline sahiptir.

Öğrencilerin Cinsiyetleri ile Fen Öğrenme Becerileri Arasındaki Farklılığa Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu olan “Öğrencilerin fen öğrenme becerileri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4*Öğrencilerin Cinsiyetleri ile Fen Öğrenme Becerisi Arasındaki Farklılığa Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

	Gruplar	N	\bar{X}	p
Fen Öğrenme Becerisi	Bilimsel sorgulama	Kız	100	95,86
		Erkek	92	97,20
	İletişim	Kız	100	98,09
		Erkek	92	94,77

Tablo 4’deki bulgulara göre öğrencilerin cinsiyetleri ile fen öğrenme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$).

Öğrencilerin Fen Öğrenme Becerilerinin Öğrenme Stillere Göre Değişimine Yönelik Bulgular

Araştırmanın 3. Sorusu olan “Öğrencilerin fen öğrenme becerileri öğrenme stillerine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Fen Öğrenme Becerileri ile Öğrenme Stilleri Arasındaki Farklılığa Yönelik Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Fen Öğrenme Becerileri	Öğrenme Stili	N	Sıra Ort.	X ²	P
Bilimsel Sorgulama	Bağımsız	22	108,55	9,742	,83
	Kaçınan	51	79,03		
	İşbirlikli	30	114,90		
	Bağımlı	4	97,75		
	Yarışmacı	75	96,00		
	Katılımcı	10	107,15		
İletişim Becerisi	Bağımsız	22	104,45	17,832	,003
	Kaçınan	51	73,82		
	İşbirlikli	30	124,10		
	Bağımlı	4	66,63		
	Yarışmacı	75	99,27		
	Katılımcı	10	103,05		

Tablo 5’teki bulgulara göre öğrencilerin fen öğrenme becerilerinde “iletişim becerisi” faktörü ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<.05$).

Öğrencilerin öğrenme stilleri ile daha alt boyuttaki fen öğrenme becerileri arasında farklılaşma olup olmadığına yönelik bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Öğrenme Stilleri ile Fen Öğrenme Becerileri Arasındaki Farklılığa Yönelik Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Fen Öğrenme Becerileri Alt Boyutları	Öğrenme Stili	N	Sıra Ort.	X ²	p
Soru Sorma ve Hipotez Önerme	Bağımsız	22	112,66	11,820	,037
	Kaçınan	51	83,06		
	İşbirlikli	30	116,62		
	Bağımlı	4	123,00		
	Yarışmacı	75	89,49		
	Katılımcı	10	111,15		
Planlama	Bağımsız	22	109,27	5,289	,382
	Kaçınan	51	84,54		
	İşbirlikli	30	107,73		
	Bağımlı	4	77,88		
	Yarışmacı	75	97,18		
	Katılımcı	10	98,05		
Deney Yapma ve Veri Toplama	Bağımsız	22	109,30	6,182	,289
	Kaçınan	51	83,47		
	İşbirlikli	30	110,70		
	Bağımlı	4	86,88		
	Yarışmacı	75	96,14		
	Katılımcı	10	98,75		
Veri Analizi Yapma, Yorumlama ve Sonuca Varma	Bağımsız	22	87,00	12,589	,028
	Kaçınan	51	77,61		
	İşbirlikli	30	118,12		
	Bağımlı	4	90,25		
	Yarışmacı	75	102,03		
	Katılımcı	10	109,90		
İfade Etme	Bağımsız	22	101,43	13,382	,044
	Kaçınan	51	76,52		
	İşbirlikli	30	115,55		
	Bağımlı	4	80,88		
	Yarışmacı	75	101,22		

Değerlendirme	Katılımcı	10	101,25	18,167	,003
	Bağımsız	22	99,43		
	Kaçınan	51	80,41		
	İşbirlikli	30	127,08		
	Bağımlı	4	38,63		
	Yarışmacı	75	96,44		
	Katılımcı	10	103,95		
Etkileşimde Bulunma	Bağımsız	22	96,18	9,251	,099
	Kaçınan	51	81,93		
	İşbirlikli	30	119,52		
	Bağımlı	4	83,25		
	Yarışmacı	75	96,91		
	Katılımcı	10	104,70		
	Müzakere Etme	Bağımsız	22		
Kaçınan		51	75,79		
İşbirlikli		30	110,77		
Bağımlı		4	81,63		
Yarışmacı		75	102,94		
Katılımcı		10	94,75		

Tablo 6'daki bulgulara göre öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile fen öğrenme becerilerinin alt boyutları olan "Soru Sorma ve Hipotez Önerme", "Veri Analizi Yapma, Yorumlama ve Sonuca Varma", "İfade Etme", "Değerlendirme" ve "Müzakere Etme" becerilerinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$).

Gruplar arasında farklılaşmanın kaynağını bulmak amacıyla gruplar ikili olarak karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmaya ait sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Fen Öğrenme Becerileri ile Öğrenme Stilleri Arasındaki Farklılığa Yönelik Gruplar Arası Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Fen Öğrenme Becerileri Alt Boyutları	Öğrenme Stili	N	Sıra Ort.	Z	U	p
Soru Sorma ve Hipotez Önerme	Bağımsız	22	45,16	-2,179	381,50	,029
	Kaçınan	51	33,38			
	Kaçınan	51	37,38	-2,613	500,50	,009
	İşbirlikli	30	47,15			
	İşbirlikli	30	63,25	-2,205	817,50	,027
	Yarışmacı	75	48,90			
Veri Analizi Yapma, Yorumlama ve Sonuca Varma	Bağımsız	22	21,32	-2,126	216,00	,034
	İşbirlikli	30	30,30			
	Kaçınan	51	35,71	-2,962	463	,003
	İşbirlikli	30	51,70			
	Kaçınan	51	53,64	-2,514	1409,50	,012
	Yarışmacı	75	70,21			
İfade Etme	Kaçınan	51	34,71	-3,166	444,00	,002
	İşbirlikli	30	51,70			
	Kaçınan	51	57,19	-2,391	1409,50	,017
	Yarışmacı	75	67,79			
Değerlendirme	Bağımsız	22	14,8	-2,042	15,50	,041
	Bağımlı	4	6,38			

	Kaçınan	51	33,76	-3,632	396,00	,000
	İşbirlikli	30	53,30			
	İşbirlikli	30	19,28	-2,897	6,50	,004
	Bağımlı	4	4,13			
	İşbirlikli	30	65,07	-2,587	763,00	,010
	Yarışmacı	75	48,17			
	Bağımlı	4	17,38	-2,035	59,500	0,042
	Yarışmacı	75	41,21			
	Bağımlı	4	4,00	-1995	6,00	,046
	Katılımcı	10	8,90			
Müzakere Etme	Kaçınan	51	35,33	-2,843	476,00	,004
	İşbirlikli	30	50,63			
	Kaçınan	51	52,71	-2,751	1605,00	,006
	Yarışmacı	75	70,84			

Tablo 7'deki bulgulara göre fen öğrenme becerilerindeki tüm boyutlarda anlamlı fark görülmüştür ($p < .05$).

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik becerilerinin sahip oldukları öğrenme stillerine göre değişiminin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin öğrenme stillerinden en fazla yarışmacı ve kaçınan, en az ise bağımlı öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Ortaokul öğrencileri yaşları itibari (12-14) ile birbirleriyle okul içinde, sınıfta ve sosyal hayatta birbirleriyle yarış halindedir, onlar için etkinliklere katılmak veya grup içinde yer almak kazanmaya yöneliktir. Ayrıca ortaokul öğrencileri bilginin önemini veya niçin gerekli olduğunu düşünebilecek yaşa sahiptir. Bu

sebeple sınıfta verilen çoğu bilgiyi hazır halde almaya yatkın olup, değerlendirme sürecinde birinci olmak veya daima kazanmak isterler. Araştırmada yarışmacı ve kaçınan baskın öğrenme stiline ortaya çıkmasının sebepleri bunlar olabilir. Araştırmanın bu sonucuna benzer olarak, Hamidah, Sarina ve Jusoff (2009) tarafından yapılan bir çalışmada da öğrencilerin öğrenme stillerinin kaçınan yoğunluklu olduğu görülmektedir.

Araştırmanın bulgularına göre, ortaokul öğrencilerinin cinsiyetleri ile fen öğrenme becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, öğrencilerin fen öğrenme becerilerinin cinsiyet değişkenine bağlı olmadığını göstermektedir. Nitekim Eymiroğlu (2019) tarafından yapılan benzer bir çalışmada da ortaokul öğrencilerinin cinsiyetleri ile fen öğrenme becerileri arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu çalışmanın sonucundan farklı olarak, diğer araştırmalarda (Bahtiyar ve Can, 2018; Benli, 2021) öğrencilerinin cinsiyetleri ile fen öğrenme becerileri arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Araştırmada Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ile fen öğrenme becerilerinin tüm boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (Tablo 7). Özellikle iletişim becerisi faktörünün alt boyutları olan “Soru Sorma ve Hipotez Önerme”, “Veri Analizi Yapma, Yorumlama ve Sonuca Varma”, “İfade Etme”, “Değerlendirme” ve “Müzakere Etme” becerilerinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir (Tablo 6). Ancak, literatür incelendiğinde araştırmanın bu sonucu ile ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır. Fen öğrenme becerilerinde iletişim becerisi faktörü ve bilimsel sorgulama faktörü yer almaktadır. Her bireyin öğrenme ve deneyimleme becerisinin farklılığı, öğrencilerin öğrenme stillerinin birbirinden farklı olması ile desteklenmektedir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin birbirinden farklı olması aynı zamanda bireysel farklılıkların var olduğunu da göstermektedir. Öğrenme stillerine göre iletişim becerisi faktörü farklılık göstermiştir, çünkü her öğrenci bireysel farklılıkları aracılığıyla öğrenim hayatına devam eder. Bu durum olumlu veya olumsuz olarak algılanmamalıdır. Çünkü her öğrencinin öğrenme ve algılama becerisi kendine özgü ve özeldir. Araştırmada yer alan fen öğrenme becerileri ölçeğinden alınan puanların en yüksek sıra ortalamaları işbirlikli ve bağımsız öğrenme stiline sahip öğrencilerde bulunmaktadır (Tablo 7). Fen öğrenme becerileri ölçeğinden işbirlikli ve bağımsız öğrenme stiline sahip öğrencilerin daha yüksek puan almasının sebebi, baskın bağımsız öğrenme stiline sahip öğrencilerin meraklı ve özgüvenli olması ve kendi başlarına çalışarak daha iyi öğrenmeleri; baskın işbirlikli öğrenme stiline sahip öğrencilerin grup etkinliklerini sevmeleri ve iş birliği yapmayı tercih etmelerine yordanabilir. Fen bilgisi dersinde öğrenciler meraklarını ortaya çıkarır ve keşfederler. Bu sebeple baskın öğrenme stiline sahip öğrencilerin ölçekten yüksek puan alması beklenebilir.

Bununla birlikte fen bilgisi dersinde yer alan çoğu deney, etkinlik ve aktivite işbirliğine ve bilgi paylaşımına dayalıdır. Doğal olarak iş birliğine açık olan ve grup etkinliklerinde başarılı olan öğrencilerin fen öğrenme becerileri ölçeğinden yüksek puan almaları aşikardır. Literatür ve alanyazın incelendiğinde, fen öğrenme becerileri ile öğrenme stillerinin bir arada incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak araştırmamıza paralel olacak şekilde Süral (2008) tarafından öğretmen adayları ile yaptığı bir çalışmada bağımsız öğrenme stiline sahip bireylerin fen dersindeki akademik başarıları arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit etmiştir. Ayrıca işbirlikli öğrenme stiline sahip olanların fen dersindeki akademik başarıları arasında pozitif düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu tespiti yapılmıştır. Bununla birlikte Bilgin ve Bahar (2002) tarafından yapılan bir araştırmada farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin fen dersine karşı tutumları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda bağımsız, işbirlikli ve katılımcı öğrenme stilleri ile fen dersine karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yine öğretmen adaylarıyla yapılan Elverişli, Çetin ve Pabuçcu (2018) tarafından yapılan bir araştırmada, işbirlikli ve kaçınan öğrenme stiline sahip olanların yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin fen öğrenme becerisi ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Literatür incelendiğinde öğrenme stilleri ile fen öğrenme becerisinin birlikte araştırıldığı araştırmaya pek rastlanmamıştır. Alan yazına katkısı olduğu düşünüldüğünde bu konu üzerinde çalışmalar yürütülebilir. Bu araştırmada ortaokul öğrencileri ile çalışılmıştır; aynı araştırma modeli ve konusu üzerinden çalışma grubu genişletilebilir veya üst kademe öğrenciler ile çalışılabilir. Fen öğrenme becerisi ölçeği boyutları ve alt boyutları bakımından kapsamlı ve donanımlı bir ölçektir. Özellikle fen eğitimi alanında çalışan uzmanlar için fen öğrenme becerisi ölçeği ile ilgili başka çalışmalar yapılması önerilebilir. Öğrenme stili öğrenciler için araştırmada (Grasha, 1990) bahsedildiği gibi bir hastalığın teşhisi olarak tanımlanabilir. Buradan yola çıkarak öğretmenler sınıftaki her öğrencinin öğrenme stilini belirleyebilir ve buna yönelik materyal, ders planı, okul dışı aktiviteler, deneyler ve simülasyonlar hazırlayabilir.

Kaynakça

- Altun, S., ve Canca, D. (2011). İlköğretim öğrencilerinin seviye belirleme sınavından aldıkları puanlar öğrenme stiline, okul türüne ve cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır? *Education Sciences*, 6(1), 793-800.
- Antoniuk, A. (2019). Learning styles: Moving forward from the Myth. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 10(2), 85-92.
- Aslan Efe, H., ve Özmen Ülük, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 6(11), 88-105.
- Azarkhordad, F., ve Mehdinezhad, V. (2016). Explaining the students' learning styles based on Grasha-Riechmann's student learning styles, *Journal of Administrative Management, Education and Training*, 12(6), 72-79.
- Bahar, M. (2009). Öğrencilerin öğrenme stilleri ve mini fen proje çalışmalarındaki performansları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1), 7-52.
- Bahtiyar, A., ve Can, B. (2018). Fen öğretmen adaylarının fen öğrenme becerileri. *X. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Özet Kitabı*, 204.
- Benli, S. R. (2021). *Ortaokul Öğrencilerinin Üstbilişsel Öğrenme Stratejileri ile Fen Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi.
- Bilgin İ., ve Bahar M. (2002). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve fen bilgisi dersine karşı tutumları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(4), 53-67.
- Bilgin, İ., ve Durmuş, S. (2003). Öğrenme stilleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(2), 381-400.
- Boydak, A. (2001). *Öğrenme Stilleri*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Bozkurt, O., ve Aydoğdu, M. (2009). İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi dersinde dunn ve dunn öğrenme stili modeline dayalı öğretim ile geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ve tutumlarına etkisinin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 8(3), 1-14.
- Cakır, R., ve Akbaş, O. (2013). Lise öğrencilerinin öğrenme stillerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 138-159.
- Chang, H.-P., Chen, C.-C., Guo, G.-J., Cheng, Y.-J., Lin, C.-Y., ve Jen, T.-H. (2011). The development of a competence scale for learning science: Inquiry and communication. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9(5), 1213-1233.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., ve Ecclestone, K. (2004). *Learning Styles and Pedagogy in Post-16 Learning: A Systematic and Critical Review*. London: Learning and Skills Research Centre.
- Crano, W., ve Brewer, M. (2002). *Principles and Methods of Social Research (2nd Edition)*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Çalışkan, T. ve Kapucu, S. (2021). Astronomi konusunda argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğrencilerin fen öğrenme anlayışlarına ve fen öğrenme yaklaşımlarına etkisi. *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 316-353.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Celepler Matbaacılık 4. Baskı, Trabzon.
- Dunn, R. ve Dunn, K. (1993). *Teaching Secondary Students Through Their Individual Learning Styles Practical Approaches for Grades: 7-12*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Dunn, R. (1990). Rita Dunn answers questions on learning styles. *Educational leadership*, 48(2), 15-19.
- Durukan, N., Kızılkapan, O., ve Bektaş, O. (2021). A study of eight-grade students' science learning styles in terms of some variables. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 10(1), 1-17.
- Elverişli T.N., Çetin, P.S., ve Pabuccu, A. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma tercihleri. *International Congress on Science and Education 2018 (ICSE2018) Abstract Proceedings*.
- Ennouamani, S., Mahani, Z., ve Akharraz, L. (2020). A context-aware mobile learning system for adapting learning content and format of presentation: design, validation and evaluation. *Education Inf. Technol.* 25(5), 3919-3955.
- Erden, M., ve Altun, S. (2006). *Öğrenme Stilleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Ergün, E., ve Kurnaz, F. (2019). E-öğrenme ortamlarında öğrenme stilleri ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(2), 532-549.

- Eskici, M. (2008). *Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ile Akademik Başarıları ve Cinsiyetleri Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi, Trakya üniversitesi.
- Eymirlioğlu, F. (2019). *Bilim Fuarlarının Fen Öğrenme Becerisi ve Fen Motivasyonu Üzerine Etkisi Bakımından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Fouzder N. B., ve Markwick, A. (2000). Bir ortaokulda iki dilli ikiz çiftinin kendilik algısı, bireysel öğrenme stili ve akademik başarısı. *International Journal of Science Education*, 22(6), 583-601.
- Grasha, A. F. (1990). Using traditional versus naturalistic approaches to assessing student learning styles in college teaching. *Journal on Excellence in College Teaching*, 1, 23-38.
- Grasha, A.F. (1994). Teaching with style: The integration of teaching and learning styles in the classroom. *Essays on Teaching Excellence*, 7(5).
- Grasha, A. F. (1996). *Teaching with Style: A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles*. Pittsburgh, PA: Alliance Publishers.
- Güven, M., ve Kürüm, D. (2006). Öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiye genel bir bakış. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 75-89.
- Hall, B. (2019) Learning in a cohort: Adapting content to women's learning styles. *Journal for Advancing Business Education*, 1(1) 16-36.
- Hamdaoui, N., Khalidi Idrissi, M., ve Bennani, S. (2018). Modeling learners in educational games: relationship between playing and learning styles. *Simulation ve Gaming*, 49(6), 675-699.
- Hamidah, J. S., Sarina, M. N., ve Jusoff, K. (2009). The social interaction learning styles of social science students. *Asian Social Science*, 5(7), 58-64.
- Hassan, M. A., Habiba, U., Majeed, F., ve Shoaib, M. (2019). Adaptive gamification in e-learning based on students' learning styles, *Interactive Learning Environments*, 29(4), 545-565.
- Jensen, E. (1996). *Brain-based Learning*. Del Mar, CA: Turning Point Publishing.
- Işık, G., ve Yenice, N. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme stilleri ile sorgulayıcı öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 60-73.
- İkikardeş, N. Y., ve Şentürk, F. (2011). Öğrenme ve öğretme stillerinin 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarısı üzerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 250-276.
- Kabadayı, A. (2004). İlköğretim öğrencilerinin bilişsel öğrenme stilleri ve cinsiyetlerine göre karşılaştırılması: Konya İli Örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 1-16.
- Karadeniz Bayrak, B. ve Bayram, H. (2012). Web ortamında probleme dayalı öğrenme yönteminin farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 479-497.
- Karagöz, N., Karagöz, N., Özabacı, Ö. T. V. N., Tezel, Ö., ve Özabacı, N. (2009). Fen ve teknoloji dersindeki öğrenme biçimlerinin güdülenme ve başarıya etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 277-292.
- Karamustafaoğlu, O., Şeker, Ş., Şahin, H. ve Denizli, Z. (2016). Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stillerinin farklı değişkenlerle incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 51-68.
- Khamparia, A. ve Pandey, B. (2019). Association of learning styles with different e-learning problems: A systematic review and classification. *Education and Information Technologies*, 25(2) 1303-1331.
- Kılıç, E., ve Karadeniz, Ş. (2004). Cinsiyet ve öğrenme stiline göre öğrenme ve başarıya etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 129-146.
- Kızılay, E., ve Şentürk, M. L. (2021). Ortaokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Çevre Eğitiminin Amaçları Çerçevesinde İncelenmesi. *Journal of Individual Differences in Education*, 3(2), 60-73.
- Koç, D. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Fen Başarısı ve Tutumu Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Koçak, T. (2007). *İlköğretim 6., 7., ve 8.sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kolb, D.A. (1985). *The Learning Style Inventory: Technical Manual*. Boston: McBer.
- MEB, (2015). Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2015 ulusal raporu. MEB. http://pisa.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA2015_UlusalRapor.pdf Erişim Tarihi: 11.04.2022.
- Özdemir, G., Çavuş-Güngören, S., ve Hasançebi, H. (2022). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 69-98.
- Özer, D. (2010). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Özgür, H. (2013). Uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenme stilleri: Trakya Üniversitesi Örneği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 85-91.
- Öztürk, D. (2019). *Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Matematik Dersi Akademik Başarıları ve Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi.
- Ross, C. M., ve Jennifer, E. L. (2004). Are learning styles a good predictor for integrating instructional technology in to a curriculum? *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 4(1), 1-12.
- Shrivastava, A. (2002). *A Study of Learning Styles of Secondary School Students with Scientific Attitude and Their Achievement in Science*. Doctoral Thesis, Lucknow University.
- Süral, S. (2008). *Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Fen ve Teknoloji Öğretimi Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi.
- Şen, Ö. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 852-862.
- Şen, Ş., ve Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 99-116.
- Şenler, B. (2014). Turkish adaptation of the competence scale for learning science: Validity and reliability study. *Journal of Theory and Practice in Education*, 10(2), 393-407.
- Şentürk, C. (2020). Oyun temelli fen öğrenme yaşantılarının akademik başarıya, kalıcılığa, tutuma ve öğrenme sürecine etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 159-194.
- Tüysüz, C. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesine yönelik bir durum çalışması: Kahramanmaraş İl Örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7), 19-28.
- Uredi, I. ve Üredi, L. (2009). Yapılandırmacı öğrenme ortamı üzerinde etkili olabilecek bir değişken: Öğretim stili tercihi. *Education Sciences*, 4(4), 1171-1185.
- Yazıcılar, Ö. ve Güven, B. (2009). Öğrenme stili özelliklerinin dikkate alındığı öğretim etkinliklerini uygulamanın akademik başarı, tutumlar ve hatırd tutma düzeyi üzerindeki etkisi. *İlköğretim Online Dergisi*, 8 (1), 9-23.
- Yeşilyurt, E. (2019). Öğrenme stili modelleri: teorik temelleri bağlamında kapsayıcı bir derleme çalışması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 2169-2226.
- Yıldız, E., Şimşek, Ü., ve Ağdaş, H. (2017). Eğitsel oyun entegre edilmiş işbirlikli öğrenme modelinin öğrencilerin fen öğrenimi motivasyonları ve sosyal becerileri üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 37-54.

Uzaktan Eğitimin Hizmet Kalitesine Yönelik Öğrenci Algı ve Beklentilerinin Belirlenmesi, Hizmet Kalitesi ile Öğrenci Bağlılığı ve Öğrenci Memnuniyeti Arasındaki İlişki

Öğretmen İlkay OKAY

Milli Eğitim Bakanlığı

bayraktutani@hotmail.com

Prof. Dr. Necmi GÖKYER

Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi

ngokyer@firat.edu.tr

ORCID NO: 0000-0001-8107-2388

Özet

Bu araştırmanın amacı; yükseköğretimde lisans düzeyinde öğrenim gören öğrenci görüşlerine göre, uzaktan öğretim hizmet kalitesine yönelik algılar ve beklentilerini belirlemek, hizmet kalitesi öğrenci memnuniyeti ve öğrenci bağlılığı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Öğrencilerinin aldıkları eğitimden beklentileri ve bu beklentilerin ne derece karşılandığını, söz konusu bulguların öğrencilerin çeşitli demografik bilgileri açısından farklılık gösterip göstermedikleri araştırılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Öğrenci bağlılığı ve öğrenci memnuniyeti değişkenleri için eğitim ve okul yaşantıları bağlamında öğrenci görüşlerini almak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, salgının ortaya çıktığı ve yaşanmaya devam ettiği 2019-2020 Bahar döneminde ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılı Güz ve Bahar dönemlerinde Elâzığ ili Fırat Üniversitesinde öğrenim görmekte olan ilgili fakültelerin 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Nitel boyutunu oluşturacak katılımcılar maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmada 42 katılımcıya ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda katılımcıların yükseköğretimin hizmet kalitesine yönelik algı ve beklentileri arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. Uzaktan öğretimde yükseköğretim bağlamında öğrenci bağlılığının artırılması için hizmet kalitesinin de artırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde beklentilerinin karşılanmadığı, akademik başarılarının aldıkları eğitimin hizmet kalitesinden etkilediklerini ifade etmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarının uzaktan öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesine, sonuçların değerlendirilmesiyle oluşacak fikirlerin, mevcut yükseköğretim hizmetlerinin kalitesinin artırılmasına bir katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan öğretim, Hizmet kalitesi, Öğrenci bağlılığı, Öğrenci memnuniyeti

Giriş

Eğitim, dünyada giderek üzerinde daha fazla durulan bir kavram haline gelmiştir. Eğitim seviyelerini yüksek tutan toplumların hızlı bir gelişme gösterdiği ve çok çeşitli alanlarda rekabet üstünlüğünü yakaladığı açıktır. Bu gelişme potansiyelini yakalamak sıradan bir eğitim düzeni içinde mümkün olmamaktadır. Bu bağlamda eğitimde kalitenin önemi ortaya çıkmaktadır. Dolayısı ile gelişmeye yardımcı olabilecek temel unsur, kaliteli bir eğitim sisteminin oluşturulması ve uygulanmasıdır. Eğitim kalitesi, imkânlarını en üst düzeyde kullanarak öğrenciye bilgiyi arama, ulaşma ve değerlendirme olanakları sunarak yeteneklerin gelişimine yardımcı olan, olaylara bilim sınırları içerisinde kuşkuyla bakmayı öğreten, alanında gelişmiş ülkelerdeki insanlarla rekabet edebilecek bilgi, beceri ve tecrübeye sahip kişilerin yetişmesini sağlayan kurumlarda ortaya çıkmaktadır. Eğitim hizmetinin kalitesi geliştirilebilir. Ancak öncelikle kurumun kalite açısından nerede olduğunun belirlenmesi gerekmektedir. Mevcut kalite düzeyinin ölçülmesi bir problem iken, bunun hangi ölçüm araçlarıyla

yapılacağı konusu da ayrı bir problemdir. Özellikle eğitimin uzaktan olması durumu daha da karmaşıklaştırmakta, ölçümlemeyi zorunlu kılmaktadır. Çünkü rekabetin yoğun olduğu eğitim sektöründe, bir ürün olarak uzaktan eğitim kuruma rekabet avantajı yaratacak nitelikte olmak durumundadır. Yapılan çalışmalarda hizmet, eğitim hizmeti ve kalitenin ölçülmesi birçok çalışmada gerçekleştirilmesine karşın, uzaktan eğitimde bu tür çalışmalar yaygın değildir. Bu eksiklikten dolayı bu çalışmada, üniversitede uzaktan eğitimde hizmet kalitesinin ölçülmesi ve uzaktan eğitimin mevcut durum saptanmasına çalışılmıştır. Bu çalışmanın amacı Öğrencilerin Uzaktan Öğretimin Hizmet Kalitesine Yönelik Algıları ve Beklentileri ile Hizmet Kalitesinin Öğrenci Memnuniyeti ve Öğrenci Bağlılığı Arasındaki İlişkiyi araştırmaktır. Elde edilen sonuçların değerlendirilmesiyle elde edilen çıktıların, mevcut yükseköğretim hizmetlerinin kalitesinin artırılmasına bir katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın konusu olan çalışmaları, yurt içi ve yurt dışı çalışmalar olarak sınıflandırmak mümkündür. Yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde Ergün (2013); Taşkın ve diğerleri (2009); Kocapınar (2002); Bayraktar (2021); Kahraman (2018); Çakır (2016); Dinç (2017); Türkel (2017); Erdoğan (2021); Dağ (2019); Çelik ve Perçin (2019) yüksek öğretim kurumlarında hizmet kalitesinin ölçülmesine yönelik araştırmalar yapmışlardır. Erişkin (2019) özel okulöncesi kurumlarında hizmet kalitesini incelemiştir. Öner (2019); Dursun (2011); Ergenç (2021); Sultan (2011); Gök (2017); Çelik (2017) ve Demirbaş (2021) uzaktan eğitim veren kurumlarda hizmet kalitesinin değişkenlerini incelemiştir.

İlgili alanyazın incelendiğinde hizmet kalitesi ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalarda yazarların farklı bakış açıları ile yaklaştıkları görülmektedir. Kimaita (2011); Diedericks (2012); Tsiligiris (2015); Mfingwana (2017); Arrieta (2015); Harris (2008); Liao (2009); Mhlouli (2015); Alston (2017) yüksek öğretim kurumlarında hizmet kalitesi üzerinde etkili olan değişkenleri incelemiştir. Rivers (2013) ortaöğretim kurumlarında hizmet kalitesini araştırmışlardır. Nsamba (2016); Myugyanan (2012) uzaktan eğitim ortamlarında kalitenin öncüllerini araştırmışlardır. Muda (2013); Pendo (2017) hizmet kalitesine liderliğin etkisini; Salagi (2018) mentörlük ve öğretmen kalitesinin hizmet kalitesine etkisini araştırmışlardır. McIntosh (2017); Wentzell (2011); Ntelio (2013); Devnarrian (2011); Haibambo (2018) ise hizmet kalitesine yönelik öğrenci algılarını belirlemeye yönelik araştırma yapmışlardır.

Bu araştırmanın amacı; yükseköğretimde lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan öğretimin hizmet kalitesine yönelik algı ve beklentilerini belirlemek; hizmet kalitesi, öğrenci memnuniyeti ve öğrenci bağlılığı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Öğrencilerinin aldıkları eğitimden beklentileri ve bu beklentilerin ne derece karşılandığını, söz konusu

bulguların öğrencilerin çeşitli demografik bilgileri açısından farklılık gösterip göstermedikleri araştırılmıştır. Elde edilen sonuçların değerlendirilmesiyle oluşacak fikirlerin, mevcut yükseköğretim hizmetlerinin kalitesinin artırılmasına bir katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- 1-) Cinsiyetiniz, okuduğunuz fakülte, okuduğunuz bölüm nedir?
- 2-) Uzaktan eğitim sürecinde kendinize ait bilgisayarınız, internet bağlantınız var mı?
- 3) Uzaktan eğitimi tablet, telefon, veya bilgisayardan hangisini kullanarak takip ettiniz?
- 4-) Uzaktan eğitimin hizmet kalitesine yönelik beklentileriniz nelerdir?
- 5-) Uzaktan eğitimin hizmeti aldıktan sonra kurumun hizmet kalitesine yönelik algılarınız nelerdir?
- 6-) Kurumun uzaktan eğitimin hizmet kalitesine yönelik aldığınız hizmetten memnun musunuz? Açıklar mısınız?
- 7-) Uzaktan eğitim sürecinde karşılaştığınız sıkıntılar nelerdir?
- 8-) Uzaktan eğitim sürecindeki çalışmaların dikkatinizi çektiğini düşünüyor musunuz? Açıklar mısınız?
- 8-) Uzaktan eğitim sürecindeki etkinliklerin öğrenmenize yardımcı olduğunu düşünüyor musunuz?
- 9-) Uzaktan eğitim sürecinde dersleri öğrenmenize engel olan etmenler var mı, neler olduğunu açıklar mısınız?
- 10-) Uzaktan eğitim sürecinin geliştirilmesine yönelik düşünceleriniz nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Öğrenci bağlılığı ve öğrenci memnuniyeti için eğitim ve okul yaşantılarını etkileyen değişkenlerle ilgili görüşlerini almak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, salgının ortaya çıktığı ve yaşanmaya devam ettiği 2019-2020 Bahar döneminde ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılı Güz ve Bahar dönemlerinde Elazığ ili Fırat Üniversitesinin genelinde öğrenim görmekte olan fakültelerin 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcılar maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Böylece nitel verilerin elde edilmesi ve araştırmanın her düzeyi kapsayacak şekilde ele alınması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda; ilk aşamada fakülteleri kapsayacak şekilde tabakalı ve tesadüfi

örneklem yöntemleri ile belirlenecek öğrenciler ile çalışma yürütülmüştür. Üniversitemizde güncel verilere göre 45349 aktif öğrenci bulunmaktadır (<http://www.firat.edu.tr/tr>).

Nitel araştırmada örneklem büyüklüğünü belirlemede dikkate alınması gereken bir kaç ilke vardır; Araştırmanın odağı, veri miktarı ve kuramsal örnekleme (Cropley, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 114). Örnekleme dahil edilecek birey ya da bireylerden elde edilmesi planlanan verinin derinliği ve genişliği örneklem büyüklüğü ile genellikle ters orantılıdır. Yani araştırmaya katılanlardan toplanacak verinin miktarı arttıkça örnekleme dahil edilmesi gereken bireylerin sayısı azalmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 115). Bu araştırmada 42 öğrenciye ulaşılmıştır. Veri tekrarı gözlemlendiği anda görüşmeler sonlandırılmıştır.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda iç geçerliliği sağlamak amacıyla uzman görüşü ve katılımcı teyidi yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 115). Dış geçerliliği sağlamak için de amaçlı betimle ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yine geçerliliği artırmak için bulgular ve yorum kısmında doğrudan alıntılara yer verilmiş, farklı görüşlerden mümkün olduğunca fazla yararlanılmaya çalışılmıştır. Öğrenci görüşleri gerektiğinde geri dönüş yapılabilmesi amacıyla Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde kodlanmıştır.

Araştırmanın güvenirliliğini sağlanması amacıyla katılımcıların ayrıntılı bir şekilde tanımlanması, veri toplama ve analiz sürecinin detaylı olarak anlatılması gibi tedbirler alınmıştır.

Araştırmacı verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması sürecinde subjektif davranmaya özen göstermiştir. Bulgular yapılırken katılımcıların görüşlerine yönelik doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Nitel boyutun temel amacı, yüksek öğretimde uzaktan öğretime katılan öğrencilerin sürece ilişkin görüşlerini belirlemektir. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği bir araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 39). Bu araştırmada görüşme türlerinden standartlaştırılmış açık uçlu görüşme türü kullanılacaktır. Bu yaklaşım dikkatlice yazılmış ve belirli bir sıraya konmuş bir dizi sorudan oluşur ve her görüşülen bireye bu sorular aynı tarzda ve sırada sorulur (Patton, 1987, s. 112; Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 123). Araştırmada yer alan açık uçlu ilk 3 soruda lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin demografik özelliklerini, diğer 7 soruda ise uzaktan öğretimin hizmet kalitesine yönelik

görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Katılımcıların konuya ilişkin görüşleri yazılı olarak istenmiştir. Nitel araştırma tekniklerinden içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç ilişkilerin derinlemesine incelenmesi ve kavramlar arasındaki ilişkilerin kurulmasıdır.

Nitel araştırmalarda veriler aşağıdaki sırayla analiz edilir:

- 1) Verilerin kodlanması: Bu aşamada araştırmacı katılımcıların görüşlerini dikkatli bir şekilde tekrar tekrar değerlendirir. Yanlılıktan uzak durmaya özen göstererek veriler anlamlı bölümlere ayırır, her bölümün ayrı ayrı ne ifade ettiğini tespit etmeye çalışır.
- 2) Temaların bulunması araştırmacı temaları bulmak için kodları bir araya getirir, kodların ortak yönlerini bulmaya çalışır.
- 3) Kodların ve temaların düzenlenmesi: Bu aşamada araştırmacı kodları ve temaları okuyucuların anlayacağı bir şekilde yeniden ifade eder.
- 4) Son aşamada araştırmacı verilere anlamlar kazandırır. İlişkileri kurar bulgulardan birtakım sonuçlar çıkarır ve sonuçların önemine yönelik açıklamalarda bulunur.

Bu araştırmada öncelikle literatürde yer alan benzer çalışmalar incelenmiş araştırma soruları oluşturulmuştur. Verilerden çıkarılan temel kavramlarla yola çıkarak kodlar oluşturulmuş kodlar bir araya getirilerek temalar ve kategoriler düzenlenmiştir.

Katılımcıların cinsiyete, okudukları fakülteye, kendilerine ait bilgisayarlarının olup olmamasına, hangi araçları kullanarak derslere katıldıklarına göre dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Cinsiyete, Okudukları Fakülteye, Kullandıkları İnternet Tarifesine, Kendilerine Ait Bilgisayar Olup Olmamasına ve Derste Kullandıkları Araçlara Göre Dağılımı

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	30	%71,4
	Erkek	12	%28,6
Fakülte	Eğitim fakültesi	3	%7,14
	İletişim fakültesi	3	%7,14
	İnsani Bilimler Fakültesi	3	%7,14
	İktisat	3	%7,14
	Tıp	3	%7,14
	Sağlık	3	%7,14
	Mühendislik	3	%7,14
	Mimarlık	3	%7,14
	Fen	3	%7,14
	Teknoloji	3	%7,14
	İlahiyat	3	%7,14
	Spor bilimleri	3	%7,14
	Diş hekimliği	3	%7,14
	Veterinerlik	3	%7,14
İnternet Tarifesi	1 gb	2	% 4,7
	2 gb	2	% 4,7
	4 gb	6	% 14,2
	6gb	7	% 16,6
	12 gb	4	% 9,5
	Sınırsız	21	%50
Kendinize ait bilgisayarınız var mı	Var	26	% 61,9
	Yok	16	% 38
Derste kullandığınız araçlar	Tablet	1	% 2,3
	Telefon	17	% 40,4
	Bilgisayar	3	% 7,1
	Telefon-bilgisayar	21	% 50

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 71,4 ü kadın, % 28,6 'sı erkektir. Katılımcıların kullandıkları internet tarifesine bakıldığında % 4,7 'si 1 Gb, % 4,7'si 2 Gb, %14,2'si 4 Gb,

%16,6 'sı 6 Gb, % 9,5 'i 12gb ve üstü internet tarifesine sahipken %50'sinin sınırsız internet kullandığı görülmektedir. Katılımcıların %61,9 'unun kendine ait bilgisayarı bulunmakta, %38'inin kendine ait bir bilgisayarı olmadığı görülmektedir. Katılımcıların % 2,3'ü uzaktan öğretime erişim sırasında tablet, % 40,4'ü telefon, % 7,1' i bilgisayar ve % 50'si hem telefon hem bilgisayar kullanmaktadır.

Bulgular

Aşağıda uzaktan öğretimin hizmet kalitesine ilişkin öğrenci görüşleri sorulan sorular çerçevesinde ele alınmıştır.

Tablo 2

Uzaktan Öğretimin Hizmet Kalitesine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Kategori ve Kod Dağılımı

Kategoriler	Kodlar
Öğrenme ortamı ve öğrenme materyalleri hakkında öğrenci beklentileri	Öğrenme materyallerinin zenginleştirilmesi Sistemde ders notu olarak pdf bulunması Öğrenme materyallerinin kullanım kolaylığı Öğrenme materyallerine her zaman kullanıma açık olması Kurum çalışanlarının öğrenciye yardıma hazır olması
Öğrenme ortamı ve öğrenme materyalleri hakkında öğrenci algıları	Öğrenme materyallerinin zenginleştirilmesi Sistemde ders notu olarak pdf bulunması Öğrenme materyallerinin kullanım kolaylığı Öğrenme materyallerine her zaman kullanıma açık olması Kurum çalışanlarının öğrenciye yardıma hazır olması
Sürecin öğrenci memnuniyetine etkisi	Hocaların yaklaşımı Öğretim yöntemlerinin etkililiği Ders dışı etkinliklere ayrılan zaman Derslerin tekrarı
Sürecin öğrenci bağlılığına etkisi	Devam sorunu Öğrenci-öğrenci etkileşimi Öğrenci-hoca iletişimsizliği Derslerin sıkıcılığı

	Derslerin yoğun olması
Öğrenci başarısı	Motivasyon eksikliği Sınavlarda kopya çekilme ihtimali Derslerin yoğun olması Öğrenci merkezli ders işlenememesi Ödev yükü
Sürecin geliştirilmesine yönelik öğrenci görüşleri	Alt yapı sorunlarının çözümü Öğrenci bazlı internete erişim sorununun çözümü Hocaların sisteme hâkim olması Etkileşim sorununun çözülmesi Öğrencinin süreçte daha aktif rol alması

Öğrencilerin uzaktan öğretimin hizmet kalitesine yönelik görüşleri Tablo 2 'de sunulmuştur.

Kategori 1. Öğrencilerin Uzaktan Eğitimin Hizmet Kalitesine Yönelik Beklentilerine İlişkin Görüşleri

Bu kategoriye ilişkin katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar şu şekildedir:

- *“hocaların sisteme yalnızca pdf değil yardımcı videolar, görsel içerikler atması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö5-Ö23)*
- *“gün içerisinde derslere devam etme zorunluluğu var. Derslerden arta kalan zamanlarda hocaların paylaştığı ders notları ve içeriğe 7/24 ulaşabilmem gerektiğini düşünüyorum.” (Ö12-Ö35-Ö13)*
- *“derslerin uzaktan devam etmesi dersleri anlamamı ve öğrenmemi zorlaştırıyor. Bu durumda bu durumda hocalardan öğrenmeye yardımcı olacak, sınavlarda başarılı olmamı sağlayacak notlar paylaşmasını bekliyorum. (Ö7-Ö11-Ö20)*
- *“derslere devam zorunluluğu bütün günümün ekran başında geçmesine sebep oluyor, ders sürelerinin kısaltılmasını, haftalık ders yükünün azaltılmasını bekliyorum. “ (Ö8-Ö10- Ö41)*
- *“bir sorunla karşılaştığım zaman fakülte çalışanlarına öğrenci işlerine ulaşabilmeyi bekliyorum çünkü ders esnasında bir kopukluk olabiliyor bir aksaklık yaşanabiliyor.” (Ö21-Ö9-Ö32)*

Kategori 2. Öğrencilerin Uzaktan Öğretimin Hizmet Kalitesine Yönelik Algularına İlişkin Görüşleri

- *“uzaktan öğretimin yüz yüze eğitim kadar verimli olduğunu düşünmüyorum.” (Ö14-Ö25-Ö28)*

- “hocalar sisteme pdf atıyor ve slaytları okuyup ders anlatıp geçiyor. Gün içerisinde Bilgisayar başında oturup dersleri takip etmek kaygılanmama ve daha fazla gergin hissetmeme neden oluyor.” (Ö24-Ö29-Ö33)

- “bütün günüm bilgisayar başında dersleri takip edip, arkasından ödev hazırlayarak geçiyor. Hocaların bu kadar fazla ödev vermesini doğru bulmuyorum.” (Ö12-Ö15-Ö27)

- “Sürecin plansız ve yanlış devam ettiğini düşünüyorum.” (Ö4-Ö17)

- “İnternet başında bu kadar fazla zaman geçirmenin yorucu ve sıkıcı olduğunu düşünüyorum.” (Ö8-Ö21)

- “hocaların da süreçte çok yorulduğunu ve ders yükünün fazla olduğunu düşünüyorum. Buda derslerin verimli geçmesinin önüne başka bir engel bence.” (Ö20-Ö18)

Kategori 3. Uzaktan Öğretimin Hizmet Kalitesinin Öğrenci Memnuniyetine Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

- “fakültenin uzaktan öğretim sisteminden aldığım hizmetten memnunum.” (Ö34-Ö30)

- “öğretim faaliyetlerinin uzaktan devam etmesi ders dışındaki işlerime daha fazla zaman ayırmama imkân verdiği için süreçten memnunum. (Ö26)

- “canlı dersleri hocaların kaydedip sisteme yüklemesi dersi tekrar izlemek istediğim zaman çok işime yarıyor. Veya katılamadığım derse ait yayını izleme imkânı derslerdeki başarıyı artırıyor. (Ö24-Ö17)

- “hocaların dersleri anlatırken farklı yöntem ve teknikleri kullanmasını süreçte öğrencinin daha aktif rol alması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö42-Ö6)

- “üniversite tercihlerimi yaparken ailemden ayrı olma fikri hoşuma gitmişti ancak pandemide ailemin yanında evimde olmak dersleri uzaktan takip edebilmek daha güvende hissetmeme sebep oldu.” (Ö3-Ö19)

Kategori 4. Uzaktan Öğretimin Hizmet Kalitesinin Öğrenci Bağlılığına Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

- “Canlı derslere katılmakta zaman zaman sorun yaşıyorum. Aynı anda kardeşlerimin de canlı derste olması, bilgisayar ve internet kullanmama engel oluyor.” (Ö9-Ö13)

- “canlı derslerde evde olmak her an dikkatimi derse vermeme engel oluyor” (Ö28-Ö14)

- “canlı derslerde devam zorunluğu var ancak birçok arkadaşımın yayını açıp dersi dinlemediğini düşünüyorum. Buda motivasyon sorunu yaşamama sebep oluyor.” (Ö15-Ö16)

- “bütün günüm bilgisayar başında dersleri takip etmekle geçiyor.” (Ö6-Ö11)

- “Hocaların dersi slayttan okuyup anlatmasının hem sıkıcı hem de zaman kaybı olduğunu düşünüyorum. Ben kendim de ders notlarını okuyup dersi öğrenebilirim. (Ö26-Ö3)

- “derslerin uzaktan geçmesi sınıf arkadaşlarımdan kopuk olmama sebep oluyor. Onların nasıl çalıştığını bilmek beni daha fazla motive eder” (Ö7-Ö11-Ö10)
- “Dersin işlenişi hakkında yorum yapsam hocaların kendilerini eleştirdiğimi düşünmelerinden çekiniyorum” (Ö5)
- “Hocalarla bir sonraki canlı derse kadar iletişim kurabilmek için mail atmak dışında başka bir imkânım yok.” (Ö18)

Kategori 5. Uzaktan Öğretimin Hizmet Kalitesinin Öğrenci Başarısına Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

- “derslerden uygulama ağırlıklı olanlar var. Bu dersleri canlı dersler ile anlayıp öğrenmek neredeyse imkânsız.” (Ö17-Ö16-Ö4)
- “Tüm gün bilgisayar veya tablet başında oturup dersleri takip etmenin çok sıkıcı ve verimsiz olduğunu düşünüyorum. Aradığım bilgiye zaten internetten kolaylıkla ulaşabilirim. Bunun için dersleri takip etmenin gerekli olduğunu düşünmüyorum.” (Ö4-Ö3-Ö26)
- “sınavlarda bazı arkadaşlarımdan kopya çekerek dersleri geçtiğini düşünüyorum. Bu durumda benim ders çalışma, derslere katılma konusunda motivasyonum azalıyor. Başkaları kopya çekerek ders geçerken, ben neden ders çalışayım ki diye düşünüyorum.” (Ö7-Ö10-Ö11)
- “Yüz yüze eğitimde olduğu gibi arkadaşlarımla görüşmemek içsel motivasyonumu azaltıyor.” (Ö7)
- “Hocaların çok fazla ödev verdiğini düşünüyorum. Günümün önemli bir kısmı internet başında derslere hazırlık yapmak, ödevleri tamamlayıp sisteme yüklemekle geçiyor.” (Ö5)

Kategori 6. Uzaktan Öğretimin Hizmet Kalitesinin Artırılmasına Yönelik Öğrenci Görüşleri

- “hocalara ve öğrencilere teknoloji kullanımı konusunda destek verilmesinin öğrencilerin algıladığı hizmet kalitesini artıracaklarını düşünüyorum.” (Ö32-Ö20-Ö27)
- “Üniversitenin uzaktan öğretim alt yapısının geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Derste önemli bir anda bir aksaklık yaşanıyor veya tam hoca bana söz verdiğinde bir kopukluk yaşanıyor. Buda konuları öğrenmemizi zorlaştırıyor.” (Ö26-Ö17-Ö2)
- “Evde aynı anda canlı derse katılan kardeşim var. Sınırsız internet tarifem olmadığı için her zaman derslere katılamıyorum.” (Ö9-Ö13)

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Öğrencilerin uzaktan öğretimin hizmet kalitesine yönelik beklenti ve algıları farklılaşmaktadır. Öğrenciler kurumdan zengin bir öğrenme ortamı, zenginleştirilmiş öğrenme içerikleri, öğrenme

materyallerinin kullanım kolaylığı ve her zaman ulaşılabilir olmasını beklemektedirler. Ancak uzaktan eğitime yönelik öğrenci algıları incelendiğinde katılımcıların, sistemde ders notu olarak yalnızca pdf paylaşıldığını, derslere ait içeriklerin görsel öğelerle, yardımcı videolarla zenginleştirilmesini istediklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuç literatürde yer alan birçok araştırma ile benzer sonuçlar göstermektedir. Koloğlu, Kantar ve Doğan (2016) çalışmalarında uzaktan eğitimde kalitenin artırılmasının koşullarından birinin öğrenme kaynakları ve teknolojileri olduğundan bahsetmişlerdir. (Tonbuloğlu ve Aydın,2015; Yılmaz, 2020; Akdemir ve Kılıç, 2020; Düzgün ve Sulak, 2020; Başar, Arslan, Günsel ve Akpınar 2019).

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde uzaktan öğretimin öğrenci memnuniyetine olumlu yönde katkısı olduğu söylenebilir. Katılımcıların zaman ve mekân yönünden uzaktan öğretimin daha esnek olmasının bir avantaj olduğunu ifade etmişlerdir. Nitekim alinyazında yer alan birçok çalışma bu sonucu destekler niteliktedir (Yılmaz,2020; Çakmak,2013; Duman, Uysal ve Horzum, 2019). İşman' da (2011) uzaktan eğitimin öğrencilere bağımsız, kaliteli, kubaşık öğrenme ortamları imkânı sunduğunu ifade etmektedir.

Katılımcılar kendilerine ait bilgisayar olmaması, internet paketinin yetersiz olması, ders esnasında yaşanan kopukluklar, hocalarla iletişim kuramama, diğer öğrencilerle etkileşim olmaması gibi sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu etkenlerin öğrenci bağlılığını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir (Can, 2020; Karaca ve Kelam, 2020; Sözen, 2020). Dursun (2011)'un araştırması da bu bulgu ile benzer sonuçlar göstermektedir. Dursun'a göre öğrencileri teşvik edici bir ortam oluşturulmalı, öğrencilerin, öğretim üyeleri ve birbirleriyle etkileşim halinde olma imkânı verilmelidir.

Katılımcılar uygulama ağırlıklı derslerin canlı derslerle öğrenilemeyeceğini, uzaktan eğitimde kullanılan ölçme değerlendirme araçlarının güvenilir olmadığını, derslerin öğrenci merkezli değil de öğretmen merkezli işlendiğini bu sebeple verimsiz geçtiğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde uzaktan öğretim sürecinde motivasyon eksikliği yaşadıklarını belirtmişlerdir. Sözen (2020) pandemi sürecinde ülke genelinde 123 üniversitede uzaktan eğitim biriminin faaliyet gösterdiğini ancak uzaktan eğitim birimi bulunmayan üniversitelerin de olduğundan bahsetmiştir. Bu durum uzaktan öğretim sürecinde öğrenciler arasında akademik başarı farkını derinleştirmiştir (Serçemeli ve Kavuk ve Demirtaş, 2021; Canpolay ve Canpolat, 2020). Bu bulgunun Karatepe ve diğerleri (2020)'nin araştırma sonuçlarıyla paralel olduğu söylenebilir.

Sonuç

Araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

Araştırma sonucunda katılımcıların uzaktan öğretimin hizmet kalitesine yönelik algıları ve beklentileri farklıdır. Katılımcıların beklentilerinin algılarından fazla olduğu, uzaktan öğretimin hizmet kalitesinin geliştirilmesi adına adımlar atılmalıdır.

Katılımcılar uzaktan öğretimin öğrenci bağlılığını yeterli düzeyde sağlayamadığını ifade etmişlerdir.

Katılımcılar uzaktan öğretimde öğrenci başarısını sağlamada yeterli olmadığını ifade etmişlerdir.

Öneriler

Araştırma nitel araştırma yöntemiyle lisans düzeyinde öğrenim gören katılımcılarla gerçekleştirilmiştir. Araştırma farklı eğitim-öğretim kurumlarında farklı düzeylerde, nicel veya karma yöntemlerle tekrarlanabilir.

Uzaktan eğitimin hizmet kalitesinin geliştirilmesi için evrensel geçerliliği olan digital içerikler hazırlanmalı, öğrenci ve eğiticilere destek verilmelidir.

Yükseköğretim kurumlarına donanım, ekipman ve alt yapı desteği verilmeli kurumlar belli aralıklarla denetlenmelidir.

Ölçme değerlendirme araçlarında güvenilirliğin sağlanması için birtakım tedbirler alınmalıdır.

Kaynakça

- Akdemir, A. B. ve Kılıç, A. (2020). Yükseköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitim uygulamalarına bakışının belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 685-712.
- Alston, C. R. (2017). *Yüksek Öğretimde Hizmet Standartları: Lasswell'in Eğitim Aracı Olarak İletişim Modeli*. [Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi], Eastern Illinois Üniversitesi.
- Altınppınar, İ., Başar, E. (2020). Yükseköğretim Denizcilik Eğitiminde, Uzaktan Eğitim Hizmet Kalitesi Ve Performansının Ölçülmesi. *Mersin Üniversitesi Denizcilik ve Lojistik Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 48-61.
- Arrieta Quispe, M. D. C. (2015). *Factores que determinan la calidad del servicio de la enseñanza universitaria*. [Yayınlanmamış Doktora tezi], Universitat Politècnica de Catalunya.
- Başar, M., Arslan, S., Günsel, E. ve Akpınar, M. (2019). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı . *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 3(2) , 14-22. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/jmse/issue/45032/555407>
- Bayraktar, M. (2021). *Algılanan hizmet kalitesi ölçümünde yükseköğretim performansı (hedperf) ölçeği uygulaması*. [Yüksek lisans tezi].Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 11-53 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/55662/761354>
- Canpolat, U. ve Narin, Z. (2020). Uzaktan eğitim bağlamında e-hazır olma kavramının irdelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 79-91.
- Christensen, L. B., Johnson, B. R., ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. (A. Aypay, Çev.) Anı Yayıncılık.

- Creswell, J. W., ve Plano Clark, V. L. (2018). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi*. (S. B. Demir, & Y. Dede, Çev.) Anı Yayıncılık.
- Cotien, L. ve Manion, L. (1994). *Research Methods in Education (4" ed.)*. Routledge.
- Çakmak, A. Ç. (2013). Uzaktan eğitim hizmetinin öğrenciler tarafından değerlendirilmesi: Karabük Üniversitesi'nde bir uygulama. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 12(23), 263-287.
- Çelik, P., ve Perçin, S. (2020). E-hizmet kalitesi ölçümü: Uzaktan eğitim hizmeti veren kamu üniversiteleri örneği. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 77-98.
- Dağ, E. (2019). *Yükseköğretim kurumlarında hizmet kalitesinin ölçülmesine yönelik bir uygulama: Muş Alparslan Üniversitesi örneği*. [Yüksek lisans tezi]. Muş Alparslan Üniversitesi
- Değermen, H. A. (2006). *Hizmet Ürünlerinde Kalite, Müşteri Tatmini Ve Sadakati: Hizmet Kalitesi ile Müşteri Sadakatının Sağlanması Ve GSM Sektöründe Bir Uygulama*. Türkmen Kitabevi.
- Demirbaş, M. (2021). *Öğretmen Adaylarının Hizmet Kalitesi Algıları*. [Yüksek lisans Tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- DeShields, O., Kara, A. ve Kaynak, E. (2005). Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: Applying Herzberg's two-factor theory. *International Journal of Educational Management*, 19(2), 128-139.
- Diedericks, R., Klerk, N. D., ve Bevan-Dye, A. L. (2015). Students' perceptions of service quality at a South African Traditional University and a University of Technology. *Journal of Social Sciences*, 43(2), 161-171.
- Devnarran, P. (2011). *Service quality at Varsity Colleges in Durban North and Westville: students' perceptions* [Yayınlanmamış Doctoral dissertation], Durban University of Technology.
- Dilşeker, F. (2011). *Devlet ve vakıf üniversitelerinde hizmet kalitesi, öğrenci memnuniyeti, imaj, sadakat ve tavsiye etme arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dinç, B., (2017). *Yükseköğretim kurumlarında hizmet kalitesinin ölçülmesi ve bir meslek okulunda uygulama*. [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Dumana, İ., Uysal, M., ve Horzum, M. B. (2019, June). Formasyon öğrencilerinin uzaktan eğitimde hizmet kalitesine yönelik düşüncelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. In *BOOK OF PROCEEDINGS* (p. 90).
- Dursun, T. (2011). *Uzaktan eğitimde hizmet kalitesinin ölçülmesi ve eğitim sektöründe bir uygulama*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi, İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.
- Düzgün, S. ve Sulak, S. E. (2020). Öğretmen Adaylarının COVID-19 Pandemisi Sürecinde Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 619-633.
- Erdoğan, A. (2020). *Üniversitelerde hizmet kalitesi ile öğrenci memnuniyetinin sadakat ve tavsiye etme niyetine etkisi: Spor bilimleri fakülteleri örneği*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi
- Ergün, B. (2013). *Lisans düzeyinde turizm eğitimi verilen kurumlardaki hizmet kalitesine yönelik bir değerlendirme* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ergenç, İ. E. (2021). *Çevrimiçi (online) uzaktan eğitim hizmetlerinde e-hizmet kalitesi boyutları; bir kalite fonksiyon geçirimi ve AHP uygulaması*. [Doktora tezi]. İzmit Katip Çelebi Üniversitesi.
- Erişkin, S. (2019). *Okul öncesi kurumlarda hizmet kalitesinin servqual yöntemi ile ölçümü, Ankara ili örneği*. [yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Gök, B. ve Gökçen, H. (2016). Uzaktan Eğitim Hizmet Kalite Ölçeği (Ue-Servqual) geliştirme: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Yönetim Bilişim Sistemleri Dergisi*, 2(2), 41-60.
- Gündüz, A. Y. (2013). *Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Sakarya Üniversitesi.
- Günüç, S. (2013). *Teknolojinin öğrenci bağlılığındaki rolü ve derste teknoloji kullanımı ile öğrenci bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. [Yayınlanmamış Doktora tezi], Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Haihambo, J. (2018). *An investigation of students' perceptions of service quality at the Namibia Business School*. [Yayınlanmamış Doctoral dissertation], University of Namibia.

- Harris, M. (2008). *Quality assurance in higher education: A managerial perspective at a university of technology* (Doctoral dissertation), Cape Peninsula University of Technology.
- Hoang, K. V. (2016). *Investigating student satisfaction in public education: the case of Ho Chi Minh city* (Master's thesis), University of Tampere.
- İşman, A. (2008). *Uzaktan eğitim*. Pegem Akademi.
- Kaban, A. ve Çakmak, E. K. (2016). Uzaktan eğitim kalite standartlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 719-736 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/22590/241286>
- Kahraman, B., (2018). *Hizmetiçi eğitimlerdeki hizmet kalitesi konusunda öğretmenlerin görüşleri (Kayseri İli örneği)*. [yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Karaca, Ş. ve Kelam, D. (2020). Covid-19 gölgesinde uzaktan eğitim hizmet kalitesinin incelenmesi. *Sivas Interdisipliner Turizm Araştırmaları Dergisi*.
- Karatepe, F., Küçükgençay, N., ve Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(53), 1262-1274.
- Kavuk, E., ve Demirtaş, H. (2021). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi*, 1(1), 55-73.
- Kimaita, J. N. (2011). *Öğrencilerin hizmet kalitesi algısı ile ilgili bir vaka çalışması*. [Yayınlanmamış Doktora tezi], İşletme okulu, Nairobi Üniversitesi.
- Kocapınar, E. B. (2002). *Service quality measurement in higher education: An Application*. [Doctoral dissertation]. Marmara Üniversitesi
- Koloğlu, T. F., Kantar, M., ve Doğan, M. (2016). Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde hazırbulunuşluklarının önemi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 52-70.
- Liao, TH (2008). *Siber Üniversite Hizmet Kalitesinin Ölçüsü Çalışması - NSYSU örneği*. [Yayınlanmamış Doktora tezi], İşletme okulu, Nairobi Üniversitesi.
- McIntosh, B. (2017). *Yüksek Öğretimde Hizmet Kalitesi ve Değerinin Algusal Boşluklarının Belirlenmesi: Bir Ortabatı İncil Koleji*. [Yayınlanmamış Doktora tezi]. Liberty University.
- Mfingwana, Y. P. (2017). *Students perception of service quality delivered at the University of KwaZulu-Natal*. [Yayınlanmamış Doktora tezi]. Westville campus
- Mhlauli, G. E. (2015). *Bir Teknoloji Üniversitesi'nde bir finansman bölümünün hizmet kalitesinin ölçülmesi*. [Yayınlanmamış Doktora tezi]. Cape Peninsula University of Technology.
- Muda, F. İ. (2013). *Service quality and leadership in public preschool education in Malaysia*. [Yayınlanmamış Doktora tezi]. Rmit University, Malaysia.
- Mbatha, N. Y. (2012). *Eğitimde kaliteli hizmet sunumu sağlamak için kalite yönetim sistemlerinin uygulanmasını iyileştirme yönergeleri* [Yayınlanmamış Doktora tezi]. Kuzey-Batı Üniversitesi.
- Myugyanen, E. (2012). *Quality dimensions of eLearning services: Case of Datafisher Oy*.
- Nteliou, K. (2013). *Paydaşların yüksek öğretimde kalite algısı ve bunun toplumsal kültürle bağlantıları* [Yayınlanmamış Doktora tezi]. Atina Üniversitesi.
- Nsamba, A. N. (2016). *Exploring The Quality Of Students' Support Services In Distance Learning Environments*. [Yayınlanmamış Doktora tezi] University of South Africa, Pretoria.
- Okumuş, A., ve Duygun, A. (2008). Eğitim hizmetlerinin pazarlanmasında hizmet kalitesinin ölçümü ve algılanan hizmet kalitesi ile öğrenci memnuniyeti arasındaki ilişki. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 17-38.
- Öner, D. (2019). *Yabancı dil kurslarında hizmet Kalitesi: Konya ili örneği*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi], KTO Karatay Üniversitesi.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi.
- Pendo, S. (2017). *Impact of School Leadership on Provision of Quality Education in Tanzania: A case of Selected Public Primary School in Kigoma Ujiji Municipality* [Yayınlanmamış Doktora tezi]. The Open University of Tanzania.
- Rivers Murphy, M. M. (2013). *A high quality service learning project : High school students learning experience*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Northeastern University, Boston.

- Salagi, E. (2018). *Malawi'de İlk İlköğretim Öğretmenliği Eğitiminin Değişen Bağlamını Keşfetmek: İşe Alım ve Mentorluk Perspektifinden Hizmet Öncesi Öğretmen Tutmaya Doğru*. [Yayınlanmamış Doktora tezi]. Liverpool Üniversitesi.
- Serçemeli, M. ve Kurnaz, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53.
- Sultan, P. ve Wong, H. Y. (2013). *Antecedents and consequences of service quality in a higher education context. Quality assurance in education*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Central Queensland University.
- Sun, J., C. ve Rueda, R. (2012). Situational interest, computer self-efficacy and selfregulation: Their impact on student engagement in distance education. *British Journal of Educational Technology*, 43(2), 191-204.
- Sözen, N. (2020). Covid 19 sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları üzerine bir inceleme. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7 (12) , 302-319 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/asead/issue/58844/821764>
- Şimşek, N. (2012). Uzaktan eğitimde kalite göstergeleri ve teknoloji temelli uzaktan eğitimin bu göstergeler açısından değerlendirilmesi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 11(21).
- Taşkın, E., Demireli, C., ve Cingöz, M. (2009). Yüksek öğretimde hizmet kalitesinin müşteri memnuniyetine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Bir Uygulama. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (22)
- Tatlı, H. Z., Kokoç, M. ve Karal, H. (2011). Satisfaction state of computer education and instructional technologies students: Karadeniz Technical University case. *İlköğretim Online*, 10(3), 836-849.
- Tonbuloğlu, B. ve Aydın, H. (2015). UZAKTAN EĞİTİMDE KALİTE STANDARTLARI. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4).
- Tsiligiris, V. ve Hill, C. (2021). Uluslararası yüksek öğretimde eğitim kalitesini ve öğrenci deneyimini uyumlu hale getirmek için ileriye dönük bir model. *Yüksek Öğretimde Çalışmalar*, 46 (2), 228-244.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.
- Wentzel, KL (2011). *Western Cape'deki bir eyalet yönetimi departmanındaki bir yüksek öğrenim ve eğitim kurumunda hizmet sunumu ve hizmet kalitesi ile ilgili öğrencilerin algı ve beklentilerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Doktora tezi]. Western Cape Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2021). Fen bilimleri eğitimi kapsamında uzaktan eğitimde kalite standartları ve paydaş görüşleri . *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42) , 26-50 . DOI: 10.33418/ataunikkefd.850063

Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Bir Öğrencinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Durum Çalışması

Lokman ŞAHİN (Sorumlu yazar)

İbrahim Şener Ortaokulu

lokmansahin55@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Gülden BOZKUŞ-GENÇ

Anadolu Üniversitesi

guldenbozkus@anadolu.edu.tr

Özet

Okuma ve okuduğunu anlama becerileri ilkokul yıllarından itibaren hayat boyu kullanılan en önemli becerilerden biridir. Bu becerilerin bireylerin akademik becerilerinin gelişimiyle yakından ilişkili olduğu bilinmektedir. Bu sebeple okuma ve okuduğunu anlama becerileri hayata pek çok yönüyle etki etmektedir. Özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerin büyük bir kısmı bu becerileri kazanmada ve geliştirmede bazı zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Bu zorluklar eğitim hayatının ilerleyen kısımlarında da kendini gösterebilmektedir. Durum çalışması olarak desenlenen bu araştırmanın amacı özgül öğrenme güçlüğü tanısı olan, akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlama becerilerinde güçlükler yaşayan bir onuncu sınıf öğrencisinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektir. Bu becerilerin geliştirilmesi için Disleksi/Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Stratejiler (DEM-OKU) programı kullanılmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi-II (SOBAT II) ile öğrenci performansı testinin alt boyutları olan “okuma hızı”, “doğru okuma puanı”, “akıcı okuma” ve “okuduğunu anlama” boyutlarında değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonuçlarına göre öğrencinin tüm alt boyutlarda hem yaş seviyesi hem de sınıf seviyesi bakımından olumlu gelişme gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmanın hem lise dönemindeki bir öğrenciyle yapılması hem de akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisini geliştiren birçok stratejiyi bir arada kullanan bir uygulama programı olan DEM-OKU programıyla yapılan ilk araştırmalardan birisi olması açısından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: “Özel öğrenme güçlüğü”, “Sesli okuma becerisi”, “Disleksi”, “Okuma hızı”

A Case Study on Developing Fluent Reading and Reading Comprehension Skills of a Student with a Special Learning Disability

Abstract

Reading and reading comprehension skills are one of the most important skills used throughout life, starting from primary school years. It is known that these skills are closely related to the development of individuals' academic skills. For this reason, reading and reading comprehension skills affect many aspects of life. The majority of individuals with specific learning disabilities face some difficulties in acquiring and developing these skills. These difficulties may manifest themselves in the later parts of education life. The aim of this study, designed as a case study, is to improve the fluent reading and reading comprehension skills of a tenth grade student who has a diagnosis of specific learning disability and has difficulties in reading fluency and reading comprehension. Strategies to Improve Reading Fluency and Reading Comprehension Skills of Children with Dyslexia/Specific Learning Disabilities (DEM-OKU) program was used to develop these skills. Oral Reading Skill and Reading Comprehension Test-II (SOBAT-II) was administered before and after the DEM-OKU program. The student's performance was evaluated in the sub-dimensions of "reading speed", "correct reading score", "fluent reading" and "reading comprehension", which are the sub-dimensions of the SOBAT-II test. According to the evaluation results, it was determined that the student showed a positive development in all sub-dimensions both in terms of age level and grade level. It is thought that the research will contribute to the literature in terms of being one of the first

studies carried out with the DEM-OKU program, which is an application program that uses many strategies that improve fluent reading and reading comprehension skills, as well as being conducted with a high school student.
Keywords: “Specific learning disability”, “Oral reading skill”, “Dyslexia”, “Reading speed”

Giriş

Bilişsel ve dilsel pek çok beceri gerektiren okumayı öğrenme, konuşma gibi kendiliğinden kazanılan bir beceri değildir. Bu nedenle, insan hayatında kazanılan en zor ve karmaşık becerilerden biri olarak nitelendirilir (Balcı, 2019) ve edinilmesi için sistematik şekilde bir okuma eğitimi yapılması gerekir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin çoğu bu süreci ilköğretim birinci sınıfta herhangi bir sorun yaşamadan edinir ve sınıf düzeyi ilerledikçe geliştirirken; bir kısmı sözcük okuma doğruluğunda, okuma hızı ve akıcılığında ve okuduğunu anlama becerisinde sorunlar yaşamaktadır. Çoğunlukla okuma alanında güçlükler yaşayan bu öğrenciler özel öğrenme güçlüğü/disleksi tanısı almış ve/veya disleksi riski olan öğrenciler olarak karşımıza çıkmaktadır. DSM-5’de (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders- Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı Beşinci Basım) özel öğrenme güçlüğü biyolojik kökene bağlı nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmış ve bu bireylerin eğitim almalarına rağmen istenilen düzeyde akademik başarı gösteremediği belirtilmiştir (APA, 2013; Çakıroğlu, 2021). Nitekim, Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin %60- %90’ında okumaya dair problemler olduğu tahmin edilmektedir (Çakıroğlu, 2017; Melekoğlu, 2022). Dolayısıyla, okuma becerisi ile akademik başarı arasında olumlu anlamda bir ilişkiden bahsetmek mümkündür (Akyol ve Kodan, 2016; Güldenoğlu ve Genç, 2021).

Türkiye’de özgül öğrenme tanısı olan ya da okumada güçlük yaşayan bireylere yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde (örn., Akyol ve Kodan, 2016; Baydık, 2011; Dağ, 2010; Güzel-Özmen, 2011; Yüksel, 2010) çalışmaların büyük çoğunluğunda bir (örn., tekrarlı okuma) ya da birkaç yöntemin (örn., model olma+tekrarlı okuma, eşli ve yankılayıcı okuma) okuma hızı, doğruluğu ya da prozodisi gibi bir veya birkaç alanda etkisinin değerlendirildiği görülmektedir (Görgün ve Melekoğlu, 2019). Türkiye’de ÖÖG olan ya da okumada güçlük yaşayan bireylerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik birden fazla yöntemin bir arada kullanıldığı akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini destekleyen programlar ise sınırlıdır (örn., OKA2DEP; Görgün, 2018). Bu becerileri desteklemeye yönelik sistematik bir çerçeve sunan müdahale programlarından biri de Eğitim Müdahaleleri-Okuma (DEM-OKU) programıdır. DEM-OKU, özel öğrenme güçlüğü/disleksi tanısı almış ve/veya disleksi riski olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik olarak geliştirilmiş bilimsel kanıta dayalı pek çok uygulamayı içeren çok adımlı bir müdahale

programıdır (Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2019). Alanyazın incelendiğinde doğrudan DEM-OKU müdahale programının kullanıldığı bir çalışmaya rastlanmamış olması, bu çalışmanın yapılmasına gereksinim oluşturmuştur. Bu çalışmada özgül öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin DEM-OKU kullanılarak akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Özgül öğrenme güçlüğü olan bireyin uygulama öncesi akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyi nedir?
- 2- Özgül öğrenme güçlüğü olan bireyin uygulama sonrası akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyi nedir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerinin desteklenmesi amacıyla planlanmış olan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır (Ersoy, 2016). Durum çalışması, pek çok farklı alanda kullanılan, araştırmacının bir durumu, çoğunlukla da bir programı, olayı, eylemi, süreci, ya da bir veya daha fazla bireyi derinlemesine analiz ettiği bir araştırma desendir (Creswell, 2013, s.14). Özel öğrenme güçlüğü tanısı ve okuma sorunları olan bir öğrencinin okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirmek üzere planlanan bu çalışmada, öğrencinin öncelikle okuma hızı, doğru okuma, okuma süresi ve okuma hataları belirlenmiştir. Öğrencinin okuma performansının belirlenmesinin ardından DEM-OKU müdahale programı kullanılarak öğrencinin okuma hızını artırmak, okuma hatalarını azaltmak ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır.

Katılımcının Özellikleri

Katılımcı, Isparta Rehberlik Araştırma (RAM) Merkezi'ne destek eğitim almak amacıyla gelen özgül öğrenme güçlüğü tanısı olan bireyler arasından gönüllülük esasına dayalı seçilmiştir. Öğrencinin ailesine çalışma hakkında detaylı bilgi verilmiş ve öğrencinin çalışmaya katılması için izin alınmıştır. Katılımcı Isparta İlinde bir ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 10. sınıf öğrencisidir. Orta düzey gelire sahip bir ailenin dört çocuğundan üçüncüsüdür. Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi-II (SOBAT-II) ile yapılan ilk değerlendirme sonuçlarına göre öğrencinin okuma ile ilgili genel düzeyi ortalama seviyenin oldukça altında çıkmıştır. SOBAT II'nin dört alt testi olan "okuma hızı", "doğru okuma" ve "akıcı okuma" ve "okuduğunu anlama" alanlarında da seviyesi ortalama seviyenin oldukça altındadır. SOBAT II

testi standardizasyonu en fazla 14 yaş 11 aylık olarak düzenlendiği için öğrencinin kendi sınıf düzeyinde değerlendirmesi yapılamamış olup buna bağlı olarak da SOBAT puanı hesaplanamamıştır. Buna rağmen test uygulandığı tarihte 10. sınıfa giden ve kronolojik yaşı 15 yaş 2 ay olan erkek öğrenci tüm alt testlerde en alt basamak olan 2.sınıf seviyesinden ve 7 yaş seviyesinden düşük seviyede performans sergilemiştir.

Veri Toplama Araçları

Öğrencinin okuma düzeyini belirlemek (öntest) ve uygulama sonunda gelişimini belirleyebilmek (sontest) amacıyla, Melekoğlu, Erden ve Çakıroğlu (2021) tarafından geliştirilen SOBAT-II kullanılmıştır. Standart testin uygulaması sırasında metinler üzerinde notlar ve ses kaydı alınmıştır. Sesli okuma sırasında öğrencinin yaptığı hatalar belirlenmiştir. Okunan metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek için ise formda yer alan okuduğunu anlama soruları sorulmuştur. DEM-OKU programı uygulama aşamasında ise programda yer alan 11 adet değerlendirme metinlerine ait informal değerlendirme tablosu kullanılmıştır. Bu yapılan değerlendirmeler sırasında yine ses kaydı alınmıştır.

Uygulama

SOBAD II testi ile öğrencinin sesli okuma becerisi ve okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinin ardından DEM-OKU müdahale programı 6 hafta boyunca haftada iki gün birer saat ve 7 hafta boyunca haftada 3 gün olmak üzere haftanın farklı günlerinde uygulanmıştır. Çalışma öğrenci seviyesine uygun olarak DEM-OKU programının 2.seviye çalışma metinleriyle yapılmıştır. Uygulama 33 metin ve her üç metinden sonra bir değerlendirme metni olmak üzere toplam 44 metinden oluşmaktadır. Çalışma bu 44 metnin tamamlanmasının ardından sonlandırılmıştır. Uygulama sonunda SOBAT II ile son test uygulanmış ve öğrencinin sesli okuma becerileri ve okuduğunu anlama becerileri yeniden değerlendirilmiştir.

Ortam ve Uygulayıcı

Uygulama Isparta Rehberlik Araştırma Merkezi'nde görüşme odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşme odası iyi ışıklandırılmış, ses izolasyonu olan, bir masa 2 sandalye, bir dolap, bilgisayar bulunan, uygulama yapmaya olanaklı bir odadır. Öğrenciyle yapılan tüm çalışmalar karşılıklı oturma düzeniyle yürütülmüştür. Çalışmayı yürüten uygulamacı özel eğitim öğretmenidir ve 11 yıllık çalışma deneyimine sahiptir.

Bulgular

SOBAT II testi ile yapılan ilk ve son değerlendirme sonuçları testin alt boyutları olan “okuma hızı”, “doğru okuma puanı”, “akıcı okuma” ve “okuduğunu anlama” boyutlarının hepsinde yaş ve sınıf seviyesi olacak şekilde belirtilmiştir.

Yaş seviyesi olarak bakıldığında DEM-OKU uygulaması öncesinde yapılan SOBAT II testinin sonuçlarına göre öğrenci testin tüm alt boyutlarında 7 yaştan küçük olarak belirlenirken, DEM-OKU uygulaması sonunda yapılan SOBAT II testinde “okuma hızı” 7,06 yaş, “doğru okuma puanı” 10,06 yaş, “akıcı okuma” 8,06 yaş ve “okuduğunu anlama” 11,06 yaş seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Tüm alt boyutlarda olumlu anlamda gelişme olduğu gözlenmektedir. Sınıf seviyesi olarak bakıldığında ise öğrenci ilk yapılan değerlendirmede testin alt boyutu olan “okuma hızı”, ve “okuduğunu anlama” alt boyutlarında 2. sınıf seviyesinde olduğu tespit edilmişken, “akıcı okuma” ve “doğru okuma puanı” alt boyutlarında 2. sınıftan küçük olarak tespit edilmiştir. DEM-OKU uygulaması sonunda yapılan SOBAT II testinde ise sınıf seviyeleri “okuma hızı” 2,05 sınıf seviyesi, “doğru okuma puanı” 5,05 sınıf seviyesi, “akıcı okuma” 3,05 sınıf seviyesi ve “okuduğunu anlama” 6.sınıf seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Tüm alt boyutlarda sınıf seviyesi olarak olumlu anlamda gelişme olduğu gözlenmektedir.

Tablo 1. DEM-OKU Uygulaması Öncesi (Ön Test) ve Sonrası (Son Test) SOBAT II Sonuçları

	Okuma hızı		Doğru okuma puanı		Akıcı okuma		Okuduğunu anlama	
	Ön test	Son test	Ön test	Son test	Ön test	Son test	Ön test	Son test
Yaş karşılığı	7	7.06	7	10.06	7	8.06	7	11.06
	Yaştan Küçük		Yaştan Küçük		Yaştan Küçük		Yaştan Küçük	
Sınıf karşılığı	2.0	2.05	2.	5.05	2.	3.05	2.0	6.0
			Sınıftan Düşük		Sınıftan Düşük			

SOBAT II testinde öğrencinin sesli okuma ve okuduğunu anlama becerileri 13 metin üzerinden yapılmaktadır. Öğrenci uygulama öncesi yapılan SOBAT II değerlendirmesinde test kurallarına bağlı olarak 8.metne kadar ilerleyebilmişken, uygulama sonrası 13 metnin tamamını okuyabilmiştir. Metinler okuma süresi, yapılan hata sayısı ve okuduğunu anlama sorularına verilen cevaplar açısından değerlendirilmiştir. DEM-OKU uygulaması öncesi yapılan SOBAT II testinde öğrenci 8 metni toplam 442 saniyede okumuş, toplam 67 hata yapmış ve toplam 40 okuma anlama sorusuna 35 doğru cevap vermiştir. DEM-OKU uygulaması sonrasında yapılan SOBAT II testinde bu 8 metni toplam 386 saniyede okumuş, toplam 15 okuma hatası yapmış

ve toplamda 40 okuma anlama sorusunun 39'una doğru cevap vermiştir. Uygulama öncesi ve sonrasında yapılan SOBAT II test metinlerine ait veriler Tablo 2. de sunulmuştur.

Tablo 2. Uygulama Öncesi ve Sonrası SOBAT II Metinleri Değerlendirme Sonuçları

Metinler	Süre (Saniye)		Okuma hata sayısı		Doğru cevaplanan okuma anlama sorusu	
	Ön test	Son test	Ön test	Son test	Ön test	Son test
Metin 1	8	7	0	0	4	5
Metin 2	34	22	6	2	5	5
Metin 3	47	36	8	2	4	4
Metin 4	52	44	7	1	4	5
Metin 5	57	64	7	3	3	5
Metin 6	58	46	9	1	5	5
Metin 7	89	81	13	2	5	5
Metin 8	97	86	17	4	5	5
Metin 9		98		6		5
Metin 10		123		8		5
Metin 11		166		9		5
Metin 12		195		26		3
Metin 13		279		35		3

Not. Ön test kurallar gereği 8. Metinde sonlandırılmıştır.

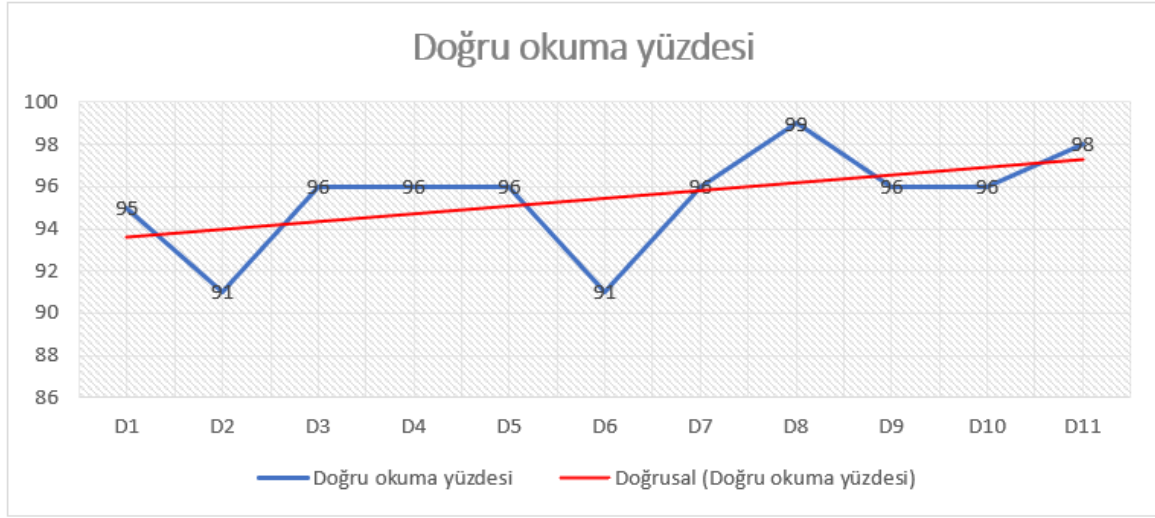
DEM-OKU programı uygulama aşamasında her üç metinden sonra bir değerlendirme yapılmaktadır. Bu değerlendirmede öğrenciye metin baştan sona bir kez okutulur ve sonrasında beş tane okuduğunu anlama sorusu sorulur. Toplam 11 tane değerlendirme metni bulunmaktadır. Öğrencinin ilk değerlendirme metninden son metne kadarki performansı “1dk’da okunan kelime sayısı” (Grafik 1.’de verilmiştir.), “1 dk’da yapılan hata sayısı” (Grafik 2.’de verilmiştir.), “doğru okuma yüzdesi” (Grafik 3.’de verilmiştir.), ve “okuma anlama sorularına verilen cevaplar” (Grafik 4.’de verilmiştir.), başlıklarında değerlendirilmiştir.

Grafik1. DEM-OKU Programı Değerlendirme Metinleri- 1dk'da Okunan Kelime Sayısı

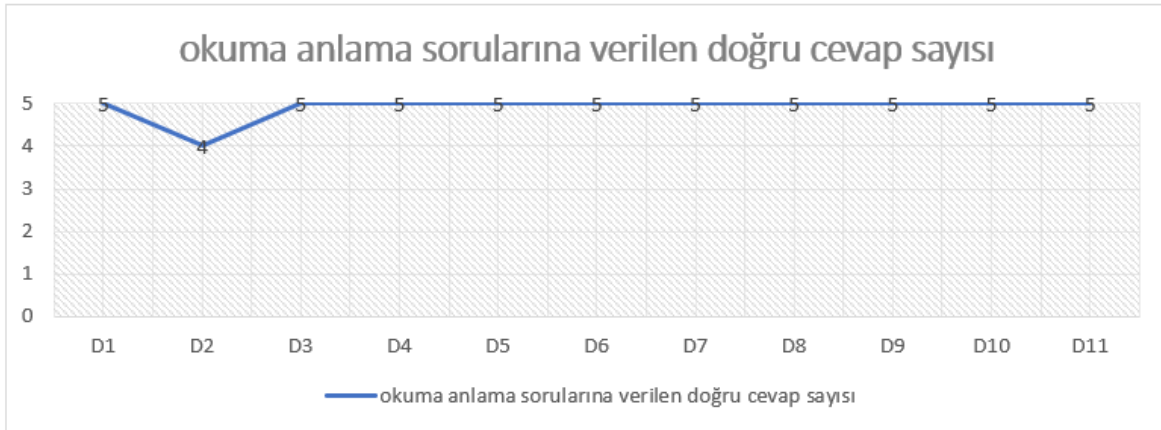
Grafik1. değerlendirildiğinde öğrencinin 1 dk'da okuduğu kelime sayısı farklılık gösterse de eğilim çizgisi göz önüne alındığında öğrencinin performansının olumlu anlamda geliştiği görülmektedir.

Grafik2. DEM-OKU Programı Değerlendirme Metinleri- 1dk'da Yapılan Hata Sayısı

Grafik 2. İncelendiğinde öğrenci 1dk'da yapılan hata sayısında ciddi anlamlı bir farklılıktan söz edilememektedir. Fakat Grafik1. ile beraber değerlendirildiğinde 1dk'da okunan kelime sayısının arttığı fakat yapılan hataların benzer düzeyde olduğu söylenilebilir. Bu durumda olumlu anlamda bir gelişme olduğunu göstermektedir.

Grafik3. DEM-OKU Programı Değerlendirme Metinleri- Doğru Okuma Yüzdesi

Doğru okuma yüzdesi hesaplaması, doğru okunan kelime sayısının metnin tamamında bulunan kelime sayısına bölünüp 100 ile çarpılması sonucunda yapılmaktadır. Grafik3. İncelendiğinde öğrencinin doğru okuma yüzdesi tüm okumalarda %90 üzerinde olduğu, ortalamasının ise 96 olduğu belirlenmiştir. En üst sınıra yakın olan doğru okuma yüzdesi uygulama sonuna kadar devam benzer oranlarda devam etmiştir. Okuma hızının artıp, doğru okuma oranının benzer şekilde üst sınıra yakın kalması uygulamanın olumlu etkisi olduğu sonucunu göstermektedir.

Grafik4. DEM-OKU Programı Değerlendirme Metinleri- Okuma Anlama Sorularına Verilen Doğru Cevaplar

Grafik4. İncelendiğinde öğrencinin ilk değerlendirmeden itibaren en üst sınır olan 5 doğru cevabı verdiği, sadece 2. değerlendirme metninde 4 doğru cevap verdiği gözlenmektedir. Bu durum DEM-OKU uygulamasının okuduğunu anlamada becerisinin gelişiminde etkili

olduğunu göstermektedir nitekim SOBAT verilerine bakıldığında en fazla gelişim gösterilen alanlardan biri okuduğunu anlama becerisi olarak göze çarpmaktadır.

Tartışma

13 hafta süresince uygulanan DEM-OKU uygulamasının öncesinde ve sonrasında yapılan SOBAT II test sonuçları incelendiğinde öğrencinin testin tüm alt boyutlarında hem sınıf seviyesi olarak hem de yaş seviyesi olarak gelişim gösterdiği görülmektedir. Bu alt boyutlar arasında en fazla gelişim “okuduğunu anlama” alt boyutunda gerçekleşmiştir. Okuduğunu anlama alt boyutunda uygulama öncesi yapılan değerlendirmede öğrenci yaş seviyesi 7 yaştan küçük, sınıf seviyesi 2. Sınıf olarak belirlenmiş, uygulama sonrasında yaş seviyesi 11.06, sınıf seviyesi ise 6. sınıf olarak belirlenmiştir. Bu durumun DEM-OKU programının okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi etkili olduğunu göstermektedir. “Okuduğunu anlama” alt boyutunda yaşanan bu gelişimin bir sebebinin de öğrencinin diğer alt boyutlardaki gelişiminin okuduğunu anlama alt boyutuna etkisiyle açıklamak mümkündür. Nitekim okuma hızı ve doğruluğunun, akıcı okumanın okuduğunu anlamaya olan etkisini gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Baştuğ ve Keskin, 2012; Ulu, 2016; Baştuğ ve Akyol, 2012). Nitekim SOBAT II son test verileri incelendiğinde en fazla okuma anlama hatasının yapıldığı 12. ve 13. metinlerde okuma hatalarının diğer metinlere göre oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

SOBAT II testi alt boyutlarında en fazla gelişim gösterilen ikinci alt boyutu ise “doğru okuma puanı” alt boyutu oluşturmuştur. DEM-OKU uygulaması öncesi yapılan SOBAT II testinde yaş olarak 7 yaştan küçük, sınıf seviyesi olarak 2. sınıftan küçük olarak belirlenen “doğru okuma puanı” uygulama sonrası yaş olarak 10.06 yaş, sınıf seviyesi olarak ise 5.05 olacak şekilde belirlenmiştir. Bu durumu DEM-OKU uygulamasının öğrencinin doğru okuma puanını artırmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır. DEM-OKU değerlendirme metinleri açısından değerlendirilmesi yapıldığında ise doğru okuma oranlarının tüm metinlerde %90 ve üzerinde olduğu, ortalamanın %96 olduğu görülmektedir. DEM-OKU değerlendirme metinlerindeki doğru okuma yüzdeleri başlangıç ve bitiş arasında çok anlamlı bir farklılık göstermese de bu süreci akıcı okumanın diğer bileşeni olan okuma hızı ile beraber yorumlamak sonucun daha iyi anlaşılmasına fayda sağlayacaktır. DEM-OKU değerlendirme metinlerinde 1 dk’da okunan kelime sayısının 70’li sayılardan 100’lü sayılara ulaştığı görülmektedir. Öğrencinin okuma hızının arttığı buna rağmen doğru okumanın yükseldiği görülmektedir. Gelişimin küçük oranda olmasının bir başka boyutu da öğrencinin performansının en üst seviye olan %100’e yakın bir şekilde seyretmesidir.

SOBAT II testi alt boyutlarında en az gelişim gösterilen alt boyutu ise “okuma hızı” alt boyutu oluşturmuştur. DEM-OKU uygulaması öncesi yapılan SOBAT II testinde yaş olarak 7 yaştan küçük, sınıf seviyesi olarak 2. sınıf olarak belirlenen “okuma hızı” uygulama sonrası yaş olarak 7.06 yaş, sınıf seviyesi olarak ise 2.05 olacak şekilde belirlenmiştir. Bu alt boyutu DEM-OKU değerlendirme metinlerindeki 1dk’da okunan kelime sayısı değişkeninden incelemek mümkün olabilmektedir. DEM-OKU değerlendirme metinlerindeki 1dk’da okunan kelime sayısının gelişimine bakıldığında hemen hemen %50’lik bir artış olduğu görülmektedir. Buradaki gelişimin SOBAT II verilerine tam olarak yansımadağı görülmektedir. DEM-OKU uygulaması değerlendirme metinleri ve SOBAT II test metinlerinin zorluk düzeylerinin farklılık göstermesinin bu durumun sebeplerinden birisi olduğu düşünülmektedir. Bir diğer sebep olarak ise öğrencinin uygulama sonrası yapılan SOBAT II testinde iyi performans göstermek adına okuma hatası yapmamak için okuma hızını düşürdüğü düşünülmektedir.

SOBATII ön test ve son test verilerinin DEM-OKU uygulama metinleriyle beraber değerlendirilmesi yapılacak olan son alt boyutu ise en fazla 3. Gelişimin görüldüğü alt boyut olan “akıcı okuma” alt boyutu oluşturmaktadır. Bu değerlendirmenin sona bırakılma sebebi ise “akıcı okuma” alt boyutunun seviyesinin “okuma hızı” ve “doğru okuma puanı” ile doğrudan ilişkili bir şekilde hesaplanmasıdır. DEM-OKU uygulaması öncesi yapılan SOBAT II testinde yaş olarak 7 yaştan küçük, sınıf seviyesi olarak 2. sınıftan küçük olarak belirlenen “akıcı okuma” seviyesi uygulama sonrası yaş olarak 8.06 yaş, sınıf seviyesi olarak ise 3.05 olacak şekilde belirlenmiştir. Buradan çıkışla “okuma hızı” ve “doğru okuma puanı” alt boyutlarında gelişime etki eden DEM-OKU uygulamasının akıcı okumayı geliştirdiğini söylemek mümkündür.

Türkiye’de özgül öğrenme tanısı olan ya da okumada güçlük yaşayan bireylere yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek üzere bir ya da birden fazla stratejinin birlikte kullanıldığı birçok çalışma bulunmaktadır (örn., Akyol ve Baştuğ, 2015; Akyol ve Kodan, 2016; Baydık, 2011; Çetin ve Akyol, 2021; Dağ, 2010; Ege, 2019; Güzel-Özmen, 2011; Kardaş İşler ve Şahin, 2016; Yamaç, 2014; Yüksel, 2010). Fakat ÖÖG olan veya okumada zorluklar yaşayan bireylerin akıcı okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik becerilerini geliştirmek üzere tasarlanan programlarla yapılan araştırmalar sınırlıdır (örn., Görgün, 2018; Balıkçı, 2020; Baştuğ ve Öncü, 2020). Görgün (2018) çalışmasında ÖÖG olan 2.3. ve 4. sınıf düzeyinde öğrencilerle gerçekleştirdikleri çalışmada Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının (OKA2DEP) okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmek üzerine

yapılan çalışmada, OKA2DEP programının katılımcıların bir dakikada okunan doğru kelime sayısı, doğru okuma yüzdesi ve okuduğunu anlama puanları üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğunu belirtmiştir. Balıkçı (2020) Okumayı Geliştirme Programının (OGEP) ÖÖG olan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki etkilerini değerlendirmeyi amaçladığı araştırmasında katılımcıların akıcı okuma performanslarında olumlu gelişmeler olduğunu belirtmiştir. Baştuğ ve Öncü (2020) yaptıkları çalışmada ise okumada güçlük çeken 2. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirilmesinde pratik stratejilerle erken okuryazarlığa yardım (HELPS) programının etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre HELP programı uygulaması sonunda kelime tanıma ve okuma hızında olumlu yönde artış olduğu belirtilmiştir. Belirtilen çalışmalarda kullanılan programların öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı, bu yönüyle de sonuçların mevcut çalışmanın sonuçlarıyla benzeştiği söylenilebilir. Farklılaşan nokta ise mevcut çalışmanın lise düzeyindeki bir öğrenciyle yapılmışken, program etkililiğinin değerlendirildiği bu üç araştırmanın (Görgün, 2018; Balıkçı, 2020; Baştuğ ve Öncü, 2020) ilkökul düzeyindeki öğrencilerle yürütülmüş olmasıdır.

Ulusal alanyazın incelendiğinde okuma güçlüğü yaşayan bireylerle, okuma hatalarının sağaltımı, akıcı okumanın geliştirilmesi ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi kapsamında yapılan çalışmaların ilkökul düzeyinde yoğunlaştığı (Akyol ve Baştuğ, 2015; Akyol ve Kodan, 2016; Akyol ve Yıldız, 2010; Çetin ve Akyol, 2021; Ege,2019; Kaman ve Şahin, 2013; Kardaş İşler ve Şahin, 2016; Peksoy, 2018; Sağlam, 2019; Yamaç, 2014; Yüksel, 2010), Ortaokul düzeyinde çalışmaların olduğu (Kuruoğlu ve Şen, 2018, 2019; Yılmaz, 2008;) Fakat lise döneminde okuma güçlüğü yaşayan bireylerle, okuma hatalarının sağaltımı, akıcı okumanın geliştirilmesi ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi kapsamında bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu bağlamda mevcut çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ek olarak alanyazında birçok akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeyi destekleyen stratejiyi içeren DEM-OKU programının kullanımına dair bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu yönüyle de alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sonuç

Özel Öğrenme Güçlüğü tanısı olan ve okuma güçlüğü yaşayan bir onuncu sınıf öğrencisine Disleksi/Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Stratejiler (DEM-OKU) programı uygulanmış. Uygulama öncesi ve sonrasında Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi-II (SOBAT II) ile öğrenci performansı testinin alt boyutları olan “okuma hızı”, “doğru okuma puanı”, “akıcı

okuma” ve “okuduğunu anlama” boyutlarında değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonuçlarına göre öğrencinin tüm alt boyutlarda hem yaş seviyesi hem de sınıf seviyesi bakımından olumlu gelişme gösterdiği tespit edilmiştir.

Öneriler

Gelecekte yapılacak araştırmalar için şu öneriler sunulabilir;

Araştırmanın katılımcısı olan öğrenci 10. Sınıf olmasına rağmen uygulama öncesinde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde sınıf seviyesi olarak 2. sınıf ve altı seviyede performans göstermiştir. Lise düzeyinde bir öğrenci için akademik başarı beklentisi olmasa dahi akıcı okuma ve okuma anlama becerilerin belli bir seviyede olması oldukça önemlidir. Bu katılımcı vb. durumda performansa sahip öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmesinin hayat kalitesine büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda benzer durumda olan öğrencilere ve bu öğrencilerle çalışacak kişilere daha sağlıklı bir bilgi sunulması adına araştırmanın benzer özellikte daha fazla katılımcı ile desenlenmesi önerilebilir.

İlk ve son test değerlendirme sonuçlarına göre yapılan incelemeler sonucunda akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı tespit edilen DEM-OKU uygulamasının farklı öğretim düzeyindeki katılımcılarla tekrarlanıp sonuçların karşılaştırılması önerilebilir.

Özel öğrenme güçlüğü olan ya da riski olduğu düşünülen öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için tasarlanmış olan DEM-OKU uygulamasının, zihinsel yetersizlik gibi farklı tanı gruplarında uygulanması önerilebilir.

Kaynaklar

- Akyol, H. ve Baştuğ, M. (2015). Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 125-141.
- Akyol, H.ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü'nün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.
- Akyol, H. ve Yıldız, M. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 7-21.
- Balcı, E. (2019). Disleksi hakkında öğretmen görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, 35(2), 7-21. <https://doi.org/10.12984/egeefd.453922>
- Balıkçı, Ö.S. (2020). *Okumayı geliştirme programının (ogep) özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin okuma becerileri ve motivasyonları üzerindeki etkililiği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi.

Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 5(3), 394-411

- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(3), 227-244
- Baştuğ, M. ve Öncü, B. (2020). İkinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmede Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Yardım Programı'nın (HELPS) kullanılması üzerine bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(4), 1147-1164. doi: 10.14689/issn.2148-2624.8c.4s.4m
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-319.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni*. (Demir, S. B. Çev. Ed.). Eğiten Kitap.
- Çakıroğlu, O. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların özellikleri. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* (3. Baskı, s. 15-49) içinde. Vize Yayıncılık
- Çakıroğlu, O. (2021). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* (1. Baskı, s. 2-24) içinde. Pegem Akademi
- Çetin, H. ve Akyol, H. (2021). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesi: bir örnek olay çalışması. *Turkish Studies - Education*, 16(2), 623-643. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.49487>
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğüne giderilmesinde 3P metodu ile boşluk tamamlama (Cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74.
- Ege, B. *Okuma güçlüğüne giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinin etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bayburt Üniversitesi.
- Ersoy, H. (2016). Durum çalışması. M. Y. Özden ve L. Durdu (Ed.), *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri* (1. Baskı, s. 3-19) içinde Anı Yayıncılık
- Görgün, B. (2018). *Akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programının (OKA2DEP) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Görgün, B. ve Melekoğlu M. A. (2019). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 83-106
- Güldenoğlu, B. ve Gengeç, H. (2021). Akademik becerilerin değerlendirilmesi. T. Kargın ve B. Güldenoğlu (Ed.), *Özel eğitimde ölçme ve değerlendirme* (1.Baskı, s. 262-302) içinde. Pegem Akademi
- Güzel Özmen, R. (2011). Evaluating the effectiveness of combined reading interventions on improving oral reading fluency of students with reading disabilities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1063-1086.
- Melekoğlu, M. A. (2022, 19 Mart). *Disleksi Eğitim Müdahaleleri - Okuma (DEM-OKU). DEM-OKU Uygulamacı Kullanım Sertifikası Eğitimi*. 19 Mart 2022, Eskişehir, Türkiye.
- Melekoğlu, M. A. ve Çakıroğlu, O. (2019). *Disleksi/özel öğrenme güçlüğü olan çocukların akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik stratejiler el kitabı* (1.baskı). www.ogrenmeguclugu.org
- Melekoğlu, M. A., Erden, G. ve Çakıroğlu, O. (2018). *Sesli okuma becerisi ve okuduğunu anlama testi-II(SOBAT-II)* (1.baskı).
- Kaman, Ş. ve Şahin, A. (2013). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin geliştirilmesine akıcı okuma stratejilerini kullanmanın etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 639-657

- Kardaş İşler, N. ve Şahin, A.E. (2016). Bir ilkokul 4. sınıf öğrencisinin okuma bozukluğu ve anlama güçlüğü: bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 174-186.
- Kuruoğlu, G. ve Şen, N. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarının incelenmesi. *Eğitim ve Kuram Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 101-110
- Kuruoğlu, G. ve Şen, N. (2019). Okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerine uygulanan hızlandırılmış okuma eğitiminin etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 36-45
- Peksoy, M. (2018). *Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma tekniğinin kullanımı üzerine bir durum çalışması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi
- Sağlam, Ö. (2019). *Tekrarlı ve yankılayıcı okuma yöntemlerinin 3. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi
- Ulu, M. (2016). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma, Basit Anlama ve Çıkarımsal Anlama Düzeylerinin Problem Çözme Başarısına Etkilerini Açıklayan Bir Yapısal Eşitlik Modeli. *Eğitim ve Bilim* 41(186), 93-117
- Yamaç, A. (2014). İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde bir öğrencinin sesli okuma akıcılığını artırmaya yönelik bir uygulama. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (2), 631-644
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 124-134.

Sözcük Seçme Yöntemi: Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Sözcükler Üzerine Bir İnceleme*

Mustafa AYDIN**

Pamukkale Üniversitesi
m.aydin03@hotmail.com

Öz

Problem Durumu ve Amaç: Bu araştırmanın amacı, sözcük seçme yöntemi bağlamında altıncı sınıf Türkçe ders kitabında yer alan sözcüklerin incelenmesidir. Sözcük seçme yöntemine göre sözcük seçim ölçütleri; sıklık, yararlılık ve öğrenilebilirliktir.

Yöntem: Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın sözcük dizelgesine yönelik verilerini elde etmek için altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarında öğrencilerle birlikte doküman incelemesi yapılmıştır. İncelenen metinlerde anlamı bilinmeyen sözcükler derlenerek sözcük derlemi oluşturulmuştur. Derlemdeki sözcüklerin sıklığını saptamak için sözcükler Türkçe Ulusal Derlemi'nde (TUD) taranmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Milli Eğitim Bakanlığı'nda (MEB) görev yapmakta olan 50 Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Sözcüklerin kullanışlılık ve öğrenilebilirliğini belirleyebilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen "Sözcüklerin Yararlılık Düzeyi Sormacısı" ve "Sözcüklerin Öğrenilebilirlik Düzeyi Sormacısı" kullanılmıştır. Sözcüklerin yararlılık ve öğrenilebilirlik durumu ile ilgili verilerinin çözümlenmesinde SPSS 26 programı kullanılarak yüzde frekans hesaplaması yapılmıştır. Sözcüklerin yararlılık ve öğrenilebilirliği ile ilgili uzman puanlayıcı olarak sormacaya katılan 10 öğretmenle araştırmacı tarafından gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Bulgular: Sormaca sonuçlarına göre sözcüklerin yararlılık ve sıklık düzeyleri arasında %32, öğrenilebilirlik ve sıklık düzeyleri arasında %28, yararlılık ve öğrenilebilirlik düzeyleri arasında ise %52 oranında bir uyuma saptanmıştır. Sözcüklerin zorluk ve yararlı değil düzeyleri arasında %86, zorluk ve sık değil düzeyleri arasında %38, yararlı değil ve sık değil düzeyleri arasında ise %38 oranında bir uyuma saptanmıştır.

Görüşme sonuçlarına göre sözcük seçme yönteminde bahsedilen düzeylerin arasında ilişki olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı %80'dir. Sözcük seçme yöntemine göre ulamlandırılmış derlemin kullanılabilir olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı ise %60 olarak saptanmıştır.

Sonuç ve Öneriler: Bu araştırmada sözcüğün öğrenimini etkileyen üç temel özellik (sıklık, yararlılık ve öğrenilebilirlik) üzerinde durulmuş ve bu bağlamda altıncı sınıf Türkçe ders kitabında yer alan sözcükler incelenmiştir. Bu doğrultuda oluşmuş derlemin araştırmanın bulgularından yönelimle sözcük öğretiminde daha etkili olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: *Derlem, sıklık, yararlılık, öğrenilebilirlik.*

Word Selection Method: An Analysis on the Words in the Sixth Grade Turkish Textbook

Abstract

Problem Statement and Purpose: The purpose of the current study is to analyze the words in the sixth grade Turkish textbook in the context of word selection method. According to the word selection method, word selection criteria are frequency, usefulness and learnability.

Method: The study employed the mixed method. In order to obtain the data for the vocabulary list of the study, a document analysis was conducted with the students in the sixth grade Turkish textbook. Word corpus was formed by compiling the words whose meanings are unknown in the analyzed texts. In order to determine the frequency of the words in the corpus, the words were scanned in the Turkish National Corpus (TNC). The participants of the study were comprised of 50 Turkish teachers working in the Ministry of National Education (MoNE). In order to determine the usefulness and learnability of the words, the "Usefulness Level of the Words Questionnaire" and the "Learnability Level of the Words Questionnaire" developed by the researcher were used. In the analysis of the data about the usefulness and learnability of the words, the percentage frequency calculation was made using the SPSS 26 program. Interviews were conducted with 10 teachers who participated in the survey as expert raters about the usefulness and learnability of words using a semi-structured interview form conducted by the researcher.

Findings: According to the results of the survey, a 32% agreement was found between the usefulness and frequency levels of the words, 28% between the learnability and frequency levels, and 52% between the usefulness

and learnability levels. There was an agreement of 86% between the difficulty and not useful levels of the words, 38% between the difficulty and not frequent and 38% between the not useful and not frequent levels.

According to the results of the interviews, the rate of teachers who think that there is a relationship between the levels mentioned in the word selection method is 80%. The rate of teachers who think that the corpus constructed according to the word selection method can be used was determined as 60%.

Conclusion and Suggestions: In the current study, three basic features (frequency, usefulness and learnability) affecting the learning of a word were focused on and in this context, the words in the sixth grade Turkish textbook were examined. In light of the findings of the study, it can be said that the corpus formed in this way is more effective in teaching vocabulary.

Keywords: *Corpus, frequency, usefulness, learnability.*

Giriş

Türkçe eğitimi sürecinde ders kitapları en başat kaynaktır. Ders kitaplarında yer alan metinlerin içerdiği sözcükler öğrencilerin hem anlama hem de anlatma becerilerini besler. Bu yönüyle ders kitaplarında yer alan metinlerin içerdiği sözcüklerin özellikleri öğrencilerin gelişimini destekleyici nitelikte olmalıdır. Bu bağlamda bu araştırmada sözcük öğretiminde sözcük seçme yöntemi ele alınmıştır.

Sözcük seçimi, sözcük öğretiminin temelidir (He ve Godfroid, 2018). Diğer bir deyişle sözcük öğretim yöntemi ne olursa olsun öğretilecek sözcüklerin belirli ölçütlere göre ulamlandırılarak öğretilmesi gerekir. Sözcük seçimi ölçütleri; sıklık, yararlılık ve öğrenilebilirliktir (Laufer ve Nation, 2012).

Bu ölçütlerden ilki olan sıklık; *sıkça geçme, kullanımı sık olma* durumu anlamına gelir (TDK, 2011). Bir sözcüğün yazılı bir metin veya konuşma içerisinde kaç kez kullanıldığı sözcük sıklığı ile ilgilidir. Her dilde bazı sözcükler diğerlerine göre daha çok yinelenir. Gerek konuşma dilinde gerek yazı dilinde bu tür sözcüklerin kullanım sıklığı diğerlerine göre daha yüksektir (Akman, 2013).

Öğrencilerin yeni bir sözcüğü öğrenme sürecinde o sözcükle karşılaşma sıklığı, sözcüğün öğrenilmesinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Ülper ve Karagül, 2012). Yüksek kullanım sıklığı olan sözcükler genellikle düşük kullanım sıklığı olan sözcüklerden önce öğrenilir (Nation, 2006). Birçok araştırmacı İngilizcede en sık kullanılan 200 sözcüğün yazılı ve sözlü metinlerde geçen sözcüklerin % 80'ini oluşturduğunu belirtir (Read, 2004). Sık kullanılan sözcük sayısı değişmekle birlikte bu durum, başka diller için de benzerdir (Ülper ve Kiraz, 2020).

Sözcük seçimi için bir diğer önemli ölçüt *yararlılıktır*. Öğrenilen dilde sıkça kullanılan sözcükler, sık kullanıldığı için yararlı olarak kabul edilir. Ayrıca bazı sözcükler, öğrencilerin sahip olabileceği özel gereksinimlere bağlı olarak, dilde genellikle sık olmasalar bile, bazı öğrenciler için yararlı olabilir. Akademik okuma veya tur rehberliği, bu özel gereksinimlere

örnek verilebilir (Laufer ve Nation, 2012). Bu durumda her iki sözcük kümesi de önemli sözcük kümesi olarak kabul edilmektedir.

Bir sözcüğü öğretirken verilecek ilk karar, sözcüğün üzerinde zaman harcamaya değerli değmeyeceğine karar vermektir (Nation, 2005). Bu noktada hangi sözcüğe odaklanması gerektiğine karar vermek için, sıklık ve yararlılığa ek olarak bir başka ölçüt de sözcüğün *öğrenilebilirliği*dir. Sözcük öğretiminde bazı sözcükleri öğretmek diğerlerine göre daha zordur. Sözcüğün zorluğunda belirleyici olan değişkenler sözcüğün sesletilebilirliği, yazımının düzenliliği, sözcük uzunluğu, seslem sayısı, anlamsal içeriğin bilinirliği, anlamın somutluğu ve imgenelenebilirliktir. Ayrıca sözcüklerin zorluğu sözcüğün türüne göre de değişebilir. Öğrenmesi en kolay sözcük türü adlardır. Ardından önadlar gelirken, eylemler ve belirteçler sözcük dizelgesi öğrenme deneylerinde öğrenilmesi en zor olanlardır (Ellis ve Beaton, 1993).

Genel olarak sözcüğün zorluk ya da kolaylığına bakılmaksızın bütün sözcükler öğretilmeye ve öğrenmeye değerlidir. Kolay sözcükleri öğrenmek, çok fazla öğrenme çabası gerektirmediği için bu sözcükler öğrenciler tarafından dersten sonra da öğrenilebilir. Bu noktada öğrenilmesi zor sözcüklere sınıfta daha fazla zaman ayrılarak bu sözcüklere yönelik daha fazla açıklama ve uygulama yapılabilir (He ve Godfroid, 2018).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sözcük seçme yöntemi bağlamında altıncı sınıf Türkçe ders kitabında yer alan sözcüklerin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Altıncı sınıf Türkçe ders kitabında yer alan sözcüklerin sıklığı, yararlılığı ve öğrenilebilirlik durumu nedir?
2. Altıncı sınıf Türkçe ders kitabındaki sözcükler; sözcüklerin sıklığına, yararlılığına ve öğrenilebilirlik durumuna göre öğretimde öncelik vermek üzere farklı ulamlara ayrılabilir mi?
3. Sıklık, yararlılık ve öğrenilebilirlik düzeylerine göre ulamlandırılmış altıncı sınıf Türkçe ders kitabındaki sözcüklerin Türkçe sözcük öğretiminde uygulanabilirliğine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nicel verilerin nitel verilerle ayrıntılandırılması gerektiğinden karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, tek bir araştırmada veya bir araştırmalar dizisinde hem nitel hem de nicel verilerin toplanmasına, çözümlenmesine ve harmanlanmasına odaklanır (Creswell ve Plano Clark, 2015). Bu araştırmada sıralı açıklayıcı tasarım kullanılmıştır. Sıralı açıklayıcı tasarımda baskın olan nicel veriler toplanıp çözümlendikten sonra nicel verileri desteklemek için nitel veriler toplanır (Creswell, 2003; akt. Baki ve Gökçek, 2012).

Veri Toplama Araçları

Doküman incelemesi yapılarak oluşturulan derlem ile ilgili verilerin toplanmasında sormaca ve görüşme tekniğine başvurulmuştur. Sözcüklerin kullanılabilirlik ve öğrenilebilirliğini belirleyebilmek için araştırmacı tarafından “Sözcüklerin Yararlılık Düzeyi Sormacası” ve “Sözcüklerin Öğrenilebilirlik Düzeyi Sormacası” geliştirilmiştir. Araştırmanın nitel verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır.

Araştırma Grubu

Çizelge 1

Sormaca Puanlayıcıların Demografik Özellikleri

	Gruplar	Frekans (n)
Cinsiyet	Kadın	29
	Erkek	21
	Toplam	50
Deneyim	1-5 yıl	1
	6-10 yıl	4
		8
	11-15 yıl	17
	16-20 yıl	16
	21-25 yıl	8
	Toplam	50
Eğitim Düzeyi	Lisans	38
	Lisansüstü	12
	Toplam	50

Araştırma grubunda yer alan katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Çizelge 1’de görüldüğü üzere araştırmanın nicel katılımcılarını MEB’de görev yapan 50 Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Puanlamaya katılan öğretmenlerin 29’u kadın, 21’i erkektir. Puanlayıcıların eğitim düzeyine bakıldığında Çizelge 1’e göre; 38 öğretmenin lisans, 12 öğretmenin lisansüstü düzeyde olduğu görülmektedir. Puanlayıcıların mesleki deneyimine bakıldığında ise Çizelge 1’e göre; 33 öğretmenin 11-20 yıl deneyime sahip olduğu görülmektedir. Buna göre puanlamaya katılan öğretmenlerin %66’sının deneyimli öğretmen olduğu söylenebilir.

Çizelge 2

Görüşme Katılımcıların Demografik Özellikleri

	Gruplar	Frekans (n)
Cinsiyet	Kadın	6
	Erkek	4
	Toplam	10
Deneyim	1-5 yıl	-
	6-10 yıl	-
	11-15 yıl	8
	16-20 yıl	-
	21-25 yıl	2
	Toplam	10
Eğitim Düzeyi	Lisans	6
	Lisansüstü	4
	Toplam	10

Araştırmanın nitel katılımcılarını sözcüklerin yararlılık ve öğrenilebilirliği ile ilgili uzman puanlayıcı olarak sormacaya katılan öğretmenler arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemine göre belirlenen 10 öğretmen oluşturmuştur. Çizelge 2’de görüldüğü üzere katılımcıların 6’sı kadın, 4’ü erkektir. Katılımcıların eğitim düzeyine bakıldığında Çizelge 2’ye göre; 6 öğretmenin lisans, 4 öğretmenin lisansüstü düzeyde olduğu görülmektedir. Katılımcıların mesleki deneyimine bakıldığında ise Çizelge 1’e göre; 8 öğretmenin 11-15 yıl, 2 öğretmenin 21-25 yıllık bir deneyime sahip olduğu görülmektedir. Buna göre görüşme yapılan öğretmenlerin %100’ünün deneyimli öğretmen olduğu söylenebilir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın sözcük dizelgesine yönelik verilerini elde etmek için altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarında öğrencilerle birlikte doküman incelemesi yapılmıştır. İncelenen metinlerde anlamı bilinmeyen sözcükler öğrenciler tarafından derlenerek sözcük derlemi oluşturulmuştur. Derlemdeki sözcüklerin sıklığını saptamak için sözcükler Türkçe Ulusal Derlemi'nde (TUD) taranmıştır. TUD; derlem dilbilimin derlem kurma ilkelerine göre geliştirilen, derlem tasarım sürecine uyarlayan, web tabanlı ve kendine özgü arayüzü olan, dili temsil gücüne sahip, dengeli, yazılı ve sözlü Türkçe metin örneklerini içeren Türkçenin ilk referans derlemidir (Aksan, Aksan, Özel, Yılmaz, Demirhan, Mersinli, Bektaş ve Altunay, 2016).

Derlem dizelgesindeki sözcüklerin yararlılık ve öğrenilebilirlik durumu ile ilgili verilerinin çözümlenmesinde SPSS 26 programı kullanılarak yüzde frekans hesaplamasına başvurulmuştur. Buna göre sözcüklerin yararlılık ve öğrenilebilirlik düzeyi belirlenmiştir. Sözcüklerin yararlılık ve öğrenilebilirliği ile ilgili uzman puanlayıcı olarak sormacaya katılan 10 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler, kod ve kategorilere dayalı olarak çözümlenmiştir.

Bulgular

Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın nicel verilerine ilişkin bulguları Çizelge 3, Çizelge 4, Çizelge 5, Çizelge 6, Çizelge 7 ve Çizelge 8'de sunulmuştur:

Çizelge 3

Öğrenilmesi Kolay Olarak Görülen Sözcükler Dizelgesi

Sözcük	Düzy	f	Toplam	Sözcük	Düzy	f	Toplam
Saz	kolay	46	50	Sal	kolay	42	50
Aday	kolay	46	50	Ton	kolay	42	50
Benimsemek	kolay	46	50	Ayaz	kolay	41	50
Delikanlı	kolay	45	50	Çelimsiz	kolay	41	50
Hayır	kolay	45	50	Hükümdar	kolay	41	50
Halk	kolay	44	50	Tavır	kolay	40	50
öğüt	kolay	44	50	Güz	kolay	40	50
İnci	kolay	44	50	Filiz	kolay	40	50
Nazik	kolay	44	50	Kapışmak	kolay	40	50

Er	kolay	44	50	Mırıldanmak	kolay	40	50
Umut	kolay	44	50	Çakı	kolay	40	50
Kent	kolay	43	50	Kükremek	kolay	39	50
Çalı	kolay	43	50	kızıl	kolay	39	50
Benek	kolay	43	50	Serpilmek	kolay	39	50
İnlemek	kolay	43	50	Kabartmak	kolay	39	50
Ulus	kolay	43	50	Keder	kolay	39	50
Yıkım	kolay	43	50	Arzu	kolay	39	50
Yayla	kolay	43	50	Sırık	kolay	39	50
Candan	kolay	42	50	Yıldırım	kolay	39	50
Ağırbaşlı	kolay	42	50	Kuduz	kolay	39	50
Kibirli	kolay	42	50	Hatır	kolay	38	50
Şölen	kolay	42	50	Sızlanmak	kolay	38	50
Bereket	kolay	42	50	Semt	kolay	38	50
İşletmek	kolay	42	50	Gonca	kolay	38	50
İşkence	kolay	42	50	Titiz	kolay	38	50

Öğrenilmesi kolay olarak görülen 313 sözcük içerisinde puanı en yüksek ilk 50 sözcük Çizelge 3'te dizilmiştir. Çizelge 3'e göre öğrenilmesi kolay olarak görülen ilk 50 sözcüğün puanları 38-46 aralığındadır. Buna göre puanlamaya katılan öğretmenlerin %76-%92'sinin bu sözcüklerin öğrenilmesini kolay olarak gördüğü söylenebilir. Puanlama aralığının az olması ise öğretmenlerin öğrenilmesi kolay olarak görülen sözcükler konusunda benzer düşündüğünü göstermektedir.

Çizelge 4

Öğrenilmesi Zor Olarak Görülen Sözcükler Dizelgesi

Sözcük	Düzy	f	Toplam	Sözcük	Düzy	f	Toplam
Merbutiyet	zor	42	50	Teferruat	zor	29	50
Mübahase	zor	42	50	Müsvedde	zor	29	50
Fotovoltatik	zor	42	50	İhtimam	zor	28	50
Tashih	zor	41	50	Müstahak	zor	27	50
Teymiyye	zor	41	50	Mevlevihane	zor	27	50
Tahayyül	zor	40	50	Ahval	zor	26	50
Tuluat	zor	39	50	Azade	zor	26	50
Maestro	zor	38	50	Zahire	zor	26	50
Simbiyotik	zor	38	50	Tekmil	zor	25	50
Hilaf	zor	37	50	Haşmet	zor	25	50
Tevekkel	zor	36	50	Sinameki	zor	24	50

Zillimaşa	zor	35	50	Tevazu	zor	21	50
Dindarane	zor	35	50	Hüviyet	zor	21	50
Müşfik	zor	34	50	Bilhassa	zor	21	50
Kanto	zor	34	50	Mintan	zor	20	50
Endokrin	zor	33	50	Mesir	zor	20	50
İstihkâm	zor	33	50	Lord	zor	19	50
peyke	zor	32	50	Şimşir	zor	19	50
Natürmort	zor	32	50	Fin	zor	19	50
Biyokimyager	zor	32	50	Ökse	zor	19	50
Alg	zor	32	50	Ehemmiyet	zor	18	50
Berhudar	zor	31	50	Zira	zor	18	50
Sağrı	zor	30	50	Muntazam	zor	18	50
Tirşe	zor	30	50	Ziyade	zor	18	50
Feragat	zor	30	50	Işır	zor	18	50

Öğrenilmesi zor olarak görülen 313 sözcük içerisinde puanı en yüksek ilk 50 sözcük Çizelge 4’te dizelgenmiştir. Çizelge 4’e göre öğrenilmesi kolay olarak görülen ilk 50 sözcüğün puanları 18-42 aralığındadır. Buna göre puanlamaya katılan öğretmenlerin %36-%84’ünün bu sözcüklerin öğrenilmesini zor olarak gördüğü söylenebilir. Puanlama aralığının fazla olması ise öğretmenlerin öğrenilmesi zor olarak görülen sözcükler konusunda farklı düşündüğünü göstermektedir.

Çizelge 5

Öğrenilmesi Yararlı Olarak Görülen Sözcükler Dizelgesi

Sözcük	Düzy	f	Toplam	Sözcük	Düzy	f	Toplam
Kibirli	yararlı	49	50	Emektar	yararlı	46	50
Benimsemek	yararlı	48	50	Semt	yararlı	46	50
Vefa	yararlı	48	50	kızıl	yararlı	46	50
Ulusal	yararlı	48	50	şeref	yararlı	46	50
Umut	yararlı	48	50	Hayır	yararlı	46	50
Kuşku	yararlı	48	50	Ulus	yararlı	46	50
İşlev	yararlı	48	50	Yıkım	yararlı	46	50
Delikanlı	yararlı	47	50	Yayla	yararlı	46	50
Kent	yararlı	47	50	Tümsek	yararlı	46	50
Bereket	yararlı	47	50	Mırıldanmak	yararlı	46	50
öğüt	yararlı	47	50	Seda	yararlı	46	50
Kabartmak	yararlı	47	50	Nice	yararlı	46	50
Arzu	yararlı	47	50	Ölçüt	yararlı	46	50
Öz	yararlı	47	50	Ürkütmek	yararlı	46	50
Onarım	yararlı	47	50	Seferberlik	yararlı	46	50
Mucit	yararlı	47	50	Bitkin	yararlı	46	50
Kestirme	yararlı	47	50	Candan	yararlı	45	50
Yıldırım	yararlı	47	50	Ayaz	yararlı	45	50
Kuduz	yararlı	47	50	İşletmek	yararlı	45	50
Aday	yararlı	46	50	bocalamak	yararlı	45	50
İmrenmek	yararlı	46	50	Erdem	yararlı	45	50

Şölen	yararlı	46	50	Lüzum	yararlı	45	50
Derlemek	yararlı	46	50	destan	yararlı	45	50
Nazik	yararlı	46	50	Ton	yararlı	45	50
Kınamak	yararlı	46	50	Serpilmek	yararlı	45	50

Öğrenilmesi yararlı olarak görülen 313 sözcük içerisinde puanı en yüksek ilk 50 sözcük Çizelge 5'te dizelgelenmiştir. Çizelge 5'e göre öğrenilmesi yararlı olarak görülen ilk 50 sözcüğün puanları 45-49 aralığındadır. Buna göre puanlamaya katılan öğretmenlerin %90-%98'inin bu sözcüklerin öğrenilmesini kolay olarak gördüğü söylenebilir. Puanlama aralığının az olması ise öğretmenlerin öğrenilmesi yararlı olarak görülen sözcükler konusunda benzer düşündüğünü göstermektedir.

Çizelge 6

Öğrenilmesi Yararsız Olarak Görülen Sözcükler Dizelgesi

Sözcük	Düzy	f	Toplam	Sözcük	Düzy	f	Toplam
Fotovoltaik	yar. değil	38	50	Ahval	yar. değil	15	50
Merbutiyet	yar. değil	37	50	Sağrı	yar. değil	15	50
Mübahase	yar. değil	35	50	Ökse	yar. değil	15	50
Teymiyye	yar. değil	33	50	Sallapati	yar. değil	14	50
Zillimaşa	yar. değil	31	50	İhtimam	yar. değil	14	50
Simbiyotik	yar. değil	29	50	Mevlevihane	yar. değil	14	50
Tuluat	yar. değil	28	50	Biyokimyager	yar. değil	14	50
Kanto	yar. değil	27	50	Varsıl	yar. değil	13	50
Hilaf	yar. değil	27	50	Fin	yar. değil	13	50
Tahayyül	yar. değil	24	50	Sinameki	yar. değil	13	50
Maestro	yar. değil	22	50	Tekmil	yar. değil	13	50
Tirşe	yar. değil	22	50	Azade	yar. değil	13	50
Dindarane	yar. değil	22	50	Hüviyet	yar. değil	13	50
Natürmort	yar. değil	22	50	Mintan	yar. değil	12	50
Tevekkel	yar. değil	21	50	Feragat	yar. değil	12	50
Tashih	yar. değil	20	50	Teferruat	yar. değil	11	50
Peyke	yar. değil	20	50	Mesir	yar. değil	11	50
Müşfik	yar. değil	20	50	Mors	yar. değil	11	50
Zahire	yar. değil	19	50	Sükûnet	yar. değil	10	50
Endokrin	yar. değil	18	50	Vizite	yar. değil	10	50
Berhudar	yar. değil	18	50	Haşmet	yar. değil	10	50
Alg	yar. değil	17	50	Müstahak	yar. değil	9	50
Lord	yar. değil	16	50	Sahanlık	yar. değil	9	50
İşır	yar. değil	16	50	Kurna	yar. değil	9	50
İstihkâm	yar. değil	16	50	Müsvedde	yar. değil	8	50

Öğrenilmesi yararsız olarak görülen 313 sözcük içerisinde puanı en yüksek ilk 50 sözcük Çizelge 6'da dizelgelenmiştir. Çizelge 6'ya göre öğrenilmesi yararsız olarak görülen ilk 50 sözcüğün puanları 8-38 aralığındadır. Buna göre puanlamaya katılan öğretmenlerin %16-

%76'sının bu sözcüklerin öğrenilmesini yararsız olarak gördüğü söylenebilir. Puanlama aralığının fazla olması ise öğretmenlerin öğrenilmesi yararsız olarak görülen sözcükler konusunda farklı düşündüğünü göstermektedir.

Çizelge 7

Sıklığı Yüksek Olan Sözcükler Dizelgesi

Sözcükler	Metin Sayısı	Gözlenen Sıklık	Sözcükler	Metin Sayısı	Gözlenen Sıklık
Hayır	2131	13151	Hikmet	605	1946
Ulusal	1534	11413	Bilhassa	606	1848
Halk	2015	11209	Genetik	459	1837
Zira	1135	5514	Meşhur	748	1795
İddia	1581	5421	Şeref	492	1788
Kent	1116	4653	Ulus	551	1757
Özgü	1544	4371	Etken	759	1643
Denli	1180	4235	Delikanlı	656	1630
Edebiyat	935	3751	Akım	442	1492
Aday	884	3625	Kuşku	774	1471
Umut	1173	3132	Kızıl	631	1449
Paralel	1256	3012	Kongre	456	1433
Öz	1164	2804	DNA	156	1364
Tavır	1090	2686	Müddet	516	1354
Arzu	1059	2557	Vakıf	496	1309
Nice	807	2465	Erdem	359	1252
Ziyade	1064	2445	İzah	562	1228
Ton	633	2367	Bellek	223	1179
Hüküm	930	2323	Bayağı	553	1167
Yahut	644	2249	Er	591	1102
Potansiyel	817	2218	İlahi	487	1089
Yıldırım	710	2172	Mühim	436	1079
Tayin	869	2129	Yargıç	295	1073
Nitelik	905	2049	İşlev	526	1004
İşkence	677	1980	Ulu	474	984

Derlemde yer alan 313 sözcük içinde sıklığı en yüksek ilk 50 sözcük Çizelge 7'de dizelgenmiştir. Çizelge 7'de görüldüğü üzere 2131 metinde 13151 kez geçen *hayır* sözcüğü sıklık dizelgesinin ilk sırasında yer almaktadır. Dizelgenin 50. sırasında yer alan *ulu* sözcüğünün ise 474 metinde 984 kez geçtiği saptanmıştır. Çizelge 7'de verilen sözcükler bu aralıkta (13151-984) yer almaktadır.

Çizelge 8*Sıklığı Düşük Olan Sözcükler Dizelgesi*

Sözcükler	Metin Sayısı	Gözlenen Sıklık	Sözcükler	Metin Sayısı	Gözlenen Sıklık
Zillimaşa	0	0	Berhudar	9	9
Merbutiyet	0	0	Ökse	8	9
Mübahase	0	0	Külyutmaz	7	9
Biyokimyager	0	0	Hilaf	9	10
Kükremek	1	1	Kanto	9	11
Fotovoltaik	1	1	İlişmek	10	12
Büzme	2	2	Ayrıkotu	10	14
Peyke	2	2	Maskaralık	11	14
Kapışmak	2	2	Mırıldanmak	13	14
Sağrı	3	3	Sahanlık	13	14
Bocalamak	3	3	Karakutu	12	14
Serpilmek	3	3	Sinameki	9	15
Tevekkel	2	3	Tirşe	14	15
Belletmek	4	4	Şalter	10	15
Tünemek	4	4	Köftehor	13	17
Örtüşmek	4	4	Mevlevihane	9	17
Pataklamak	5	5	Kabartmak	15	18
Teymiyye	2	5	Nevale	15	19
Aleyh	4	6	Gütmek	15	19
İmrenmek	7	7	Porte	16	19
İnlemek	8	8	Simbiyotik	11	19
Sallapati	8	8	Kurna	14	20
Dindarane	6	8	Işır	19	21
Sızlanmak	8	9	Özümsemek	20	21
Zillimaşa	0	0	Dümbelek	17	22

Derlemde yer alan 313 sözcük içinde sıklığı en düşük ilk 50 sözcük Çizelge 8’de dizelgenmiştir. Çizelge 8’de görüldüğü üzere *zillimaşa*, *merbutiyet*, *mübahase* ve *biyokimyager* sözcüklerine TUD’da yer alan metinlerin hiçbirinde rastlanmamıştır. Dizelgenin 50. sırasında yer alan *dümbelek* sözcüğünün ise 17 metinde 22 kez geçtiği saptanmıştır. Çizelge 8’de verilen sözcükler bu aralıkta (0-22) yer almaktadır.

Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel verilerine ilişkin bulguları Çizelge 9 ve Çizelge 10’da sunulmuştur:

Çizelge 9

Sözcük Seçme Yöntemine Göre Ulamlandırılmış Derlemin Kullanılabilirliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri Çizelgesi

Görüşler	f	%
Uygulanabilir	6	%60
Uygulanamaz	3	%30
Kararsızım	1	%10

Sözcük seçme yöntemine göre ulamlandırılmış derlemin uygulanabilirliğine yönelik görüşmeye katılan öğretmenlerin %60'ının olumlu yönde görüş bildirdiği, %30'unun olumsuz yönde görüş bildirdiği %10'unun ise kararsız kaldığı Çizelge 9'da görülmektedir. Derlemin uygulanabilirliğine yönelik bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö3: “Bölgesel farklılıklar nedeniyle uygulanamaz.”

Ö6: “Uygulanabilir. Hatta ders kitapları hazırlanırken sözcükler bu şekilde derlenebilir.”

Ö2: “Açıkçası tam olarak genelleyebileceğimizi düşünmüyorum. O nedenle kararsızım.”

Çizelge 10

Sözcük Seçme Yönteminde Belirtilen Düzeylerin Arasında İlişki Olup Olamayacağına Yönelik Öğretmen Görüşleri Çizelgesi

Görüşler	f	%
İlişki var	8	%80
İlişki yok	1	%10
Kararsızım	1	%10

Sözcük seçme yönteminde belirtilen düzeylerin arasında ilişki olup olmayacağına yönelik görüşmeye katılan öğretmenlerin %80'inin olumlu yönde görüş bildirdiği, %10'unun olumsuz yönde görüş bildirdiği %10'unun ise kararsız kaldığı Çizelge 10'da görülmektedir. Belirtilen düzeylerin arasında ilişki olup olmayacağına yönelik bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö4: “Öğrenilmesi zor olan sözcüklerin zaten öğrencilerin çok sık karşılaşmadığı sözcükler olduğunu düşünüyorum.”

Ö7: “Öğrencilerin sık karşılaştığı sözcükler onlar için aynı zamanda yararlı sözcüklerdir.”

Ö1: “Bazen sık karşılaştığımız sözcükleri de kolay öğrenemeyebiliyorlar.”

Sonuç

Araştırmanın sormaca sonuçlarına göre sözcüklerin yararlılık ve sıklık düzeyleri arasında %32, öğrenilebilirlik ve sıklık düzeyleri arasında %28, yararlılık ve öğrenilebilirlik düzeyleri arasında ise %52 oranında bir uyuma saptanmıştır. Sözcüklerin zorluk ve yararlı değil düzeyleri arasında %86, zorluk ve sık değil düzeyleri arasında %38, yararlı değil ve sık değil düzeyleri arasında ise %38 oranında bir uyuma saptanmıştır.

Sözcüklerin yararlı-kolay ilişkisini saptayabilmek için Çizelge 3 ve Çizelge 5 karşılaştırıldığında iki dizelge arasında %52 oranında bir uyuma görülmektedir. Sözcüklerin yararlı değil-zor ilişkisini saptayabilmek için Çizelge 4 ve Çizelge 6 karşılaştırıldığında ise iki dizelge arasında %86 oranında bir uyuma görülmektedir. Bu durum özellikle sözcüklerin yararlılık ve öğrenilebilirlik düzeyleri arasında yüksek bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın görüşme sonuçlarına göre ise sözcük seçme yönteminde bahsedilen düzeylerin arasında ilişki olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı %80'dir. Sözcük seçme yöntemine göre ulamlandırılmış derlemin kullanılabilir olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı ise %60 olarak saptanmıştır. Derlemin uygulanamayacağını düşünen öğretmenlerin; bölgesel farklılıklar, yararlı olabilecek sözcüklerin göreceliliği gibi nedenlerden dolayı uygulanamayacağını düşündükleri saptanmıştır (Ö3, Ö2 ve Ö8). Bunun yanı sıra görüşmeye katılan öğretmenlerden bazıları bazen sık karşılaşılsa da kolay öğrenilemeyen sözcükler olduğu için sözcük seçme yönteminde belirtilen düzeyler arasında her zaman bir ilişki olamayacağını belirtmişlerdir (Ö3, Ö6).

Sonuç olarak altıncı sınıf Türkçe ders kitabında yer alan sözcükler; sıklık, yararlılık ve öğrenilebilirlik durumuna göre incelenerek derlenmiştir. Bu doğrultuda oluşmuş derlemin araştırmanın bulgularından yönelimle sözcük öğretiminde daha etkili olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca sözcük seçme yöntemine göre ulamlandırılmış sözcüklerin Türkçe sözcük öğretiminde uygulanabilirliğine yönelik olarak öğretmenlerin görüşlerinin de olumlu yönde olduğu görülmüştür.

Tartışma

Sözcük öğretim süreçlerinde sözcüklerin kullanım sıklığı dışındaki özellikleri de sürecin başarısını etkiler. Derlemin özgünlük ve pratikliği, öğrencilerin öğrenmeye olan ilgisini büyük ölçüde artırır (Wang ve Zeng, 2018). Kullanım sıklığı dışında sözcük öğrenimini etkileyen değişkenler sözcüğün yararlılığı ve öğrenilebilirliğidir. Bu çalışmada sözcüğün öğrenimini etkileyen üç temel özellik üzerinde durulmuştur: Sıklık, yararlılık ve öğrenilebilirlik.

Türkçe alanyazın incelendiğinde derlem dizelgeleri hazırlanırken sözcüklerin sadece sıklıklarına dikkat edildiği görülmüştür (Göz, 2003; Ölker, 2011; Çetinkaya, 2011; Aydın, 2015; Çer ve Ağrelim, 2016; Aksan, Aksan, Mersinli ve Demirhan, 2017; Kan ve Karadavut, 2021; Özer ve Özdemir, 2021). Derlemlerin oluşturulmasına yönelik yabancı alanyazın incelendiğinde ise sözcük sıklığının yanı sıra sözcüklerin yararlılığı ve öğrenilebilirliğin de göz önünde bulundurulduğu saptanmıştır (Nation, 2005; Laufer ve Nation, 2012; He ve Godfroid, 2019). Türkçe alanyazında sözcüklerin sadece sıklıklarının incelenmesi bu araştırmanın çıkış noktası olmuştur. Öğretilecek sözcüklerin önceliklendirilmesinde Türkçe sözcüklere yönelik farklı bir bakış açısı kazandırılmak istenmiştir.

Öneriler

Sözcük öğretiminde öğretilecek sözcüklerin belirlenmesi oldukça önemlidir. Bu nedenle derlemler oluşturulurken öğretilecek sözcüklere özen göstermek gerekir. Bu noktada sözcük seçme yöntemine göre derlem dizelgesi hazırlamak sözcüklerin farklı yönlerden incelenmesini sağlayacaktır. Araştırmanın bulgularından yönelimle sözcük seçme yöntemi kullanılarak daha nitelikli derlemlerin oluşturulabileceği söylenebilir.

Türkçe ders kitaplarında yer alan sözcükler sözcük seçme yöntemine göre ulamlandırılarak öğretilebilecek sözcüklerin önceliklendirilmesinde Türkçe öğretmenlerine farklı bir bakış açısı kazandırılabilir. Bu noktada oluşturulacak genel derlemlerin bölgesel farklılıklar nedeniyle sınırlılıkları ortaya çıkabilir. Bölgesel farklılıkları da göz önünde bulundurularak benzer derlemler hazırlamasına yönelik Türkçe öğretmenleri cesaretlendirilebilir.

Derlem dizelgeleri oluşturulurken sadece sözcük seçme yöntemi tek başına yeterli olmayabilir. Sözcük seçme yönteminin sözcüklere bakış açısından yönelimle yeni yöntemler geliştirilebilir. Böylece daha nitelikli derlemlerin oluşturulması sağlanabilir. Bu doğrultuda yapılacak çalışmaların, Türkçe sözcüklerin öğretiminde etkililiği artırarak Türkçe alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akman, T. (2013). *Ortaöğretim dil ve edebiyat kitaplarında kelime sıklığı çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Aksan, Y., Aksan, M., Özel, S. A., Yılmaz, H., Demirhan, U. U., Mersinli, Ü., Bektaş, Y. ve Altunay, S. (2016). Web Tabanlı Türkçe Ulusal Derlemi (TUD). *Akademik Bilişim 2014-* 723-730, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Aksan, Y., Aksan, M., Mersinli, Ü. ve Demirhan, UÜ (2017). *Türkçe Frekans Sözlüğü, Öğrenenler için Temel Kelime Bilgisi*, Routledge.
- Aydın, M. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders ve okuma kitaplarındaki kelime sıklığı ve seviyelere göre sözcük hazinesi çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V.L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Çev. Ed. Y. Dede ve S. B. Demir). Anı Yayıncılık.
- Çer, E. ve Ağrelim, H.T. (2016). 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin sözcük ve sözcük sıklığı dağılımı açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 83-99.
- Çetinkaya, Ç. (2011). *İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin kelime kullanım sıklıkları üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ellis, N. C. ve Beaton, A. (1993). Psycholinguistic determinants of foreign language vocabulary learning. *Language Learning*, 43, 559–617. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1993.tb00627.x>
- Göz, İ. (2003). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü*. TDK Yayınları.
- He, X. ve Godfroid, A. (2019). Choosing words to teach: A novel method for vocabulary selection and its practical application. *Tesol Quarterly*, 53(2), 348-371.
- Kan, M. O. ve Karadavut, Z. (2021). Derlem temelli bir karşılaştırma: 4. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1597-1610. DOI: 10.17679/inuefd.952657
- Laufer, B ve Nation, I.S.P. (2012). Vocabulary. Gass, S. M. ve Mackey, A. (Eds.), *In the routledge handbook of second language acquisition* (163-176). Routledge.
- Nation, I.S.P. (2005). Teaching vocabulary. *Asian EFL Journal*, 7(3), 47-54.
- Nation, I.S.P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening?. *Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59–82. DOI:10.3138/cmlr.63.1.5
- Ölker, G. (2011). Sözlük türleri ve kelime sıklığı sözlüğü üzerine. *Dil Araştırmaları*, 9, 45-60.

- Özer, E. ve Özdemir, S. (2021). Yetkin ve zayıf okurların sıklığı yüksek olan sözcüklere ilk sabitleme sürelerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 804-819.
- Read, J. (2004). Research in teaching vocabulary. Mackey, A. (Ed.), *In annual review of applied linguistics* (146-161). Cambridge University Press.
- TDK (2011). *Türkçe sözlük*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ülper, H. ve Karagül, S. (2012). Sözcük öğretimi yaklaşımları açısından Türkçe ders kitaplarının değerlendirilmesi. E. Yılmaz (Ed.), *Türkçenin eğitimi öğretimi üzerine çalışmalar içinde* (s. 262-272). Pegem Akademi.
- Ülper, H. ve Kiraz, E.(2020). Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler açısından gazeteleri için gereksinim duyulan sözcük sayısının belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 708-722. DOI: 10.17556/erziefd.655904.
- Wang, S. ve Zeng, X. (2018). Effect of English corpus on reform of college English teaching and the improvement of students' vocabulary competence. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 18(6), 3493-3499. DOI:10.12738/estp.2018.6.258.

Çizgi Filmlerdeki Çocuk Karakterlerin Öz Düzenleme Becerileri Kullanımlarına Yönelik İnceleme: Rafadan Tayfa Örneği

Kübra ÇELİK
Milli Eğitim Bakanlığı
kubraalkanli992@gmail.com

Prof. Dr. Özlem DOĞAN TEMUR
Dumlupınar Üniversitesi
ozlem.dtemur@dpu.edu.tr

Özet

Problem Durumu ve Amaç: Öz düzenleme becerileri doğuştan itibaren var olan, insanların kendisi ve çevresi ile olan ilişkisinde, duygularını tanıma ve yönetme sürecinde, akademik gelişiminde önemli bir yere sahip olan becerilerdir. Öz düzenleme kavramı, kişinin kendi öğrenme, duygu, düşünme ve davranışlarını organize ettiği, kendi kendini yönetme sürecidir. Sosyal öğrenme kuramı gözlem yoluyla öğrenmenin gerçekleşebileceğini söylemektedir. Bu nokta da çocukların çizgi filmlere olan ilgisinden hareketle çizgi filmlerde değinilen konular ve ele alınışı önem kazanmaktadır. Bu nedenle bu çalışma da çizgi filmlerde öz düzenleme becerilerine yer verilme durumunun incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum deseni kullanılmıştır. Örneklem olarak TRT yapımı Rafadan Tayfa çizgi filmi ele alınmış random örnekleme yöntemi ile seçilen on bölüm incelenmiş ardından içerik analizi yöntemi ile analiz yapılmıştır.

Bulgular ve Sonuç: İncelenen bölümlerin tamamında öz düzenleme becerilerine yer verildiği tespit edilmiştir. Öz düzenleme becerileri alt kategorilerine bakıldığında öncelikle duygu düzenleme becerilerine ardından bilişi düzenleme becerilerine ait davranışlara yer verildiği, en az davranış ile de davranış düzenleme becerilerine yer verildiği görülmüştür.

Öneriler: Farklı kanallarda yayınlanan çizgi filmler incelenerek örneklem genişletilebilir. Öz düzenleme becerileri kullanımının geliştirilmesine yönelik çizgi film içerikleri artırılabilir. Ebeveyn ve eğitimciler öz düzenleme becerileri hakkında bilgilendirilerek bu becerilerin kazanımına yönelik içeriklere yönlendirilebilirler.

Anahtar Kelimeler: Öz düzenleme becerileri, Bilişi düzenleme, Duygu düzenleme, Davranış düzenleme, Çizgi film Examining The Self Regulation Uses Of Child Characters In Cartoons: The Example Of : Rafadan Tayfa

Abstract

Problem State and purpose: Self-regulation skills are innate skills that have an important place in people's relationship with themselves and their environment, in the process of recognizing and managing their emotions, and in their academic development. The concept of self-regulation is the process of self-management in which a person organizes his or her own learning, emotions, thinking and behaviors. Social learning theory states that learning through observation can take place. At this point, the subjects mentioned in cartoons gain importance, based on the interest of children in cartoons. For this reason, in this study, it is aimed to examine the situation of including self-regulation skills in cartoons.

Method: In this study, case design, one of the qualitative research methods, was used. As a sample, the TRT production Rafadan Tayfa cartoon was taken and ten episodes selected with the random sampling method were examined, and then the analysis was made with the content analysis method.

Finding and result: It was determined that self-regulation skills were included in all of the examined sections. When we look at the sub-categories of self-regulation skills, it is seen that firstly emotion regulation skills, then behaviors related to cognition regulation skills, and behavior regulation skills are included with the least amount of behavior.

Suggestions: The sample can be expanded by examining the cartoons broadcast on different channels. Cartoon content can be increased to improve the use of self-regulation skills. Parents and educators can be informed about self-regulation skills and directed to content for the acquisition of these skills.

Keywords: Self-regulation Skills, Cognition Regulation, Emotion Regulation, Behavior Regulation, Cartoon

Giriş

Sosyal bir varlık olan insanların birbirleriyle ilişkisi, akademik başarısı ve olaylara vermiş olduğu tepkiler değişkenlik göstermektedir. Bu değişimleri etkileyen önemli faktörlerden biri olan öz düzenleme becerilerini Bandura (1986), kişinin duygu, düşünce ve davranışları üzerine kontrol mekanizması kurması ve bu mekanizmayı yürütmesi olarak açıklar. Bir insan öz düzenleme becerileri kullanımında ne kadar başarılı ise sosyal ilişkilerinde ve akademik başarılarında da o denli başarılıdır.

Öz düzenleme becerilerine sahip insanlar hedef belirler, bu hedefe ulaşmak için planlar yapar ve planlarını eyleme dönüştürür. Öz düzenleme becerileri üzerine önemli çalışmalar yapan Zimmerman (2000), öz düzenleme kavramını, hedeflere ulaşmak için kişinin kendi öğrenme, duygu, düşünme ve davranışlarını organize ettiği, kendi kendini yönetme süreci olarak açıklar. Öz düzenleme becerilerini biliş düzenleme, davranış düzenleme ve duygu düzenleme olarak alt başlıklar altında incelemek mümkündür. Biliş düzenleme, düşünme üzerine düşünen, strateji üreten, neden, nasıl sorularına cevap veren mekanizmadır (Whitebread ve Neale,2020). Davranış düzenleme; hedefler, duygular, düşünceler üzerine davranışları organize etme, davranışların sebep ve sonuçlarının farkında olma durumudur (Zimmerman, 1990). Duygu düzenleme ise duyguları tanıma, duyguyu ne zaman ve nasıl deneyimlediğini anlama ve duyguları ifade etmeyi ayarlayabilmedir (Gross,2002). Buradan hareketle görülmektedir ki öz düzenleme kavramı biliş, duygu ve davranışların iç içe geçtiği aktif bir süreçtir.

İnsan hayatında önemli bir yeri olan öz düzenleme becerileri doğuştan itibaren var olan ve geliştirilebilen beceriler olarak karşımıza çıkmaktadır. Erken çocukluk döneminde sınıflama, korunum, ertelenmiş taklit, animizm, hayali oyun kavramlarının gelişimi çocukların hafızada tutma, esneklik, ileri görüş gibi zihinsel becerilerinin gelişimine ışık tutmakta ve bu beceriler öz düzenleme becerilerinde biliş düzenleme becerilerine temel oluşturmaktadır (Whitebread ve Neale, 2020). Bebeklik döneminde bebeğin yaşadığı bağlanma, açlık, korku gibi temel ihtiyaçlarına birincil bakım verenin yaklaşımı, bu ihtiyaçların zamanında giderilmesi bebeğin hayatı boyunca hissedeceği duyguları düzenleme ve davranışlarını organize etme becerisini oluşturmaktadır (Kopp, 1989). Erken çocukluk döneminde sunulan çevresel şartlar, bakım verenin kullandığı dil ve çocukla kurduğu etkileşim öz düzenleme becerileri gelişimini desteklemekte ve sağlam temeller atılmasını sağlamaktadır.

Doğuştan itibaren her insanda var olan öz düzenleme becerileri değişmez beceriler değildir. Öz düzenleme becerileri, öğretilir ve öğrenilebilir, geliştirilebilir becerilerdir

(Zimmerman, 2002). 21. yy becerilerinden olan çok yönlü düşünme, üretkenlik, problem çözme becerisi, etkili iletişim gibi beceriler öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesiyle doğrudan etkilenen becerilerdir (Dinler, Simsar ve Yalçın, 2021). Çağımızın ihtiyacı olan bu becerilerin ediniminde öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesinin yeri büyüktür. Öz düzenlemeli öğrenme, aktif öğrenme, yaparak yaşarak öğrenme gibi pek çok eğitim metodu öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlamaktadır.

Öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik kullanılabilir yöntemlerden biri de gözlem yoluyla öğrenmedir. Gözlem yoluyla öğrenme bir insanın diğer insanları, canlıları gözlemleyerek ve bu gözlemleri bilişsel olarak işlemesiyle öğrenmesidir (Bandura, 1962). Buradan hareketle pek çok araştırma yapılmış ve gözlem yoluyla öğrenmenin etkileri incelenmiştir. Aksaçlıoğlu ve Yılmaz (2007)'in yaptıkları çalışmada kız çocuklarının %80'inin erkek çocukların ise %91'inin çizgi film karakterlerini örnek aldıkları görülmüştür. Yağlı (2013) yaptığı çalışmasında çizgi filmlerin olumlu etkilerine dikkat çekmiş içeriği iyi hazırlanmış çizgi filmlerin çocukların kavram gelişimine, iyilik, yardımseverlik gibi davranışları taklit ederek öğrenmeye, milli ve manevi değerlerin aktarılmasına katkı sağladığını bununla birlikte çocukların sadece duygu ve davranış değil estetik zevklerinin gelişmesini de desteklediğini ortaya koymuştur. Yapılan çalışmalar incelendiğinde çocuklara sunulan görsel içeriklerin niteliği önem arz etmektedir.

Çocukların çizgi filmlere olan ilgisi ve öz düzenleme becerilerinin önemi göz önüne alındığında belirli bir müfredat çerçevesinde hazırlanan, nitelikli içerikler ile çocukların öz düzenleme becerileri gelişimine çizgi filmler ile katkı sağlanabileceği düşünülmektedir. Buradan hareketle bu araştırma da çizgi filmlerdeki çocuk karakterlerin üzerine işlenen biliş, duygu ve davranış boyutlarında öz düzenleme becerilerinin ele alınma durumunu incelemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada durum deseni kullanılmıştır. Durum deseni; araştırmacının sınırlandırılmış bir ve ya da birden fazla durumu temalar çerçevesinde derinlemesine sistematik olarak incelediği, nasıl ve neden sorularına cevap aradığı nitel araştırma desendir (Subaşı ve Okumuş, 2017). Durum deseni araştırma modeli ile araştırmacılar ele alınan konu hakkında çok yönlü bilgi edinebilmektedir.

Örneklem

Araştırma da TRT Çocuk televizyon kanalında yayımlanan Rafadan Tayfa çizgi filmi ele alınmıştır. Çizgi filmde random örneklem yöntemi ile on bölüm seçilerek bölümler önce kesintisiz ardından durdurularak incelenmiştir. Random örnekleme yöntemi, evren içinden incelemek üzere parçaların belli bir ölçüde bağlı kalmadan seçilmesi yöntemidir. Bu yöntem ile evrendeki tüm parçaların seçilme olasılığı vardır ve araştırma için yansız örneklem seçimine olanak tanır (Ergin, 1994). İncelenen bölümler ve bölüm isimleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 1

Çalışma Kapsamında Ele Alınan Rafadan Tayfa Çizgi Film Bölümleri

Bölüm 5	Bir iki üç tıp
Bölüm 9	İp yumağı
Bölüm 23	Günlük
Bölüm 42	İnatçı lekeler
Bölüm 49	Türk sanat müziği
Bölüm 58	Balık ekmek
Bölüm 70	Fotoroman
Bölüm 77	Karınca dünyası
Bölüm 101	Olimpiyat çiçeği
Bölüm 108	Göz bağı

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Literatür araştırması neticesinde öz düzenleme becerileri alt boyutları olan duygu düzenleme, davranış düzenleme, biliş düzenleme alt kategorilerine örnek oluşturacak davranışlara ait frekans tutmak üzere ölçme aracı oluşturulmuştur. Ölçme aracı literatür incelenerek ve uzman görüşleri doğrultusunda öz düzenleme becerilerini yansıtabilecek şekilde kategorileştirilerek hazırlanmıştır. Ele alınan çizgi film bölümleri önce kesintisiz ardından durdurularak izlenmiş ve incelenmiştir. Oluşturulan ölçme aracı aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2*Öz Düzenleme Becerileri Davranış Tablosu*

Biliş Düzenleme	D1. Hedef belirler (Schunk, 1990).
	D2. Belirlenen hedefe yönelik strateji kullanır (Whitebread ve Neale,2020).
	D3. Kullanılan stratejinin yerine yeni strateji geliştirir (Whitebread ve Neale,2020).
	D4. Sosyal ve fiziksel çevrede meydana gelen olayları, kişilerin duygu ve düşüncelerini fark eder ve açıklar (Flavell,1979).
	D5. Sosyal ve fiziksel çevrede meydana gelen olaylar, gerektiğinde kişilerin duygu ve düşüncelerine yönelik olarak çözümler üretir (Flavell,1979, Whitebread vd. 2008).
Davranış düzenleme	D1. Sosyal ve fiziksel çevrede meydana gelen olaylar, gerektiğinde kişilerin duygu ve düşüncelerine yönelik olarak ürettiği çözümleri uygulama (Flavell,1979, Whitebread vd. 2008).
	D2.Hedefe ulaşmak için istikrarlı davranır (Schunk, 1990).
	D3.Zamanı etkili ve verimli kullanır, planlama yapar (Zimmerman, 1990).
	D4.Davranışlarının sebep ve sonuçlarını irdeleyebilir (Asrori,2017).
	D5.Rencide edici olmayan mizah anlayışı geliştirir (Bronson, 2019).
Duygu Düzenleme	D1.Bir işi başarmaya yönelik kendini güdüler. (Bunun için kendine olumlu sözler söyler, başarı sonucunda kendisine ödül koyar.)
	D2.Hedefe ulaşmasını engelleyecek ya da geciktirecek hazları erteler (Barkley,1997)
	D3.Stres, olumsuz tepkiler karşısında motivasyonunu korur ve hedefe ulaşmak için çalışmaya devam eder (Dennis,2006 ;Kopp,1989)
	D4.Yaşadığı duyguları tanır, duygularını şiddete başvurmadan ve yoğun hayal kırıklığı yaşamadan ifade eder (Kopp,1989).
	D5.Yaşadığı duyguları ve dürtüleri toplumsal normları dikkate alarak davranışa dönüştürür (Bodrova ve leong, 2005).

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi; doküman, resim, video gibi materyallerin sınırlandırılmış bir konu altında sistematik olarak incelenmesini sağlayan yöntemdir. Bu yöntem araştırma üzerinde derinlemesine inceleme ve bütüncül bir yaklaşım geliştirilmesine olanak tanır (Yıldırım, 1999). İçerik analizinde verilere ilişkin öncelikle öz düzenleme becerileri alt kategorileri olan biliş, duygu ve davranış düzenleme becerilerine örnek oluşturacak davranışlar belirlenmiş, belirlenen bu davranışların çizgi film de sözel ve davranışsal olarak ifade edilme durumları sayılarak frekans tabloları oluşturulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde Rafadan Tayfa çizgi filmde yer alan öz düzenleme becerilerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3

Öz Düzenleme Becerilerinin Bölümlere Göre Dağılımı

Bölümler	Biliş düzenleme					Duygu düzenleme					Davranış Düzenleme				
	D1	D2	D3	D4	D5	D1	D2	D3	D4	D5	D1	D2	D3	D4	D5
B 5 Bir iki üç tıp	2	1	1	3	1	5	9	3	9	2	1	2	-	4	2
B 9 İp yumağı	3	3	2	4	2	5	-	2	15	-	2	5	-	5	6
B23 Günlük	3	7	1	1	-	1	-	-	6	1	-	-	-	1	1
B 42 İnatçı lekeler	1	8	1	4	-	2	-	-	2	4	-	-	1	5	3
B 49 Türk sanat müziği	1	2	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	2
B 58 Balık ekmek	4	7	1	-	-	2	-	-	-	-	-	-	1	2	-
B70 Fotoroman	1	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	1	2
B77 Karınca dünyası	1	1	1	4	1	4	-	1	2	-	1	-	-	5	1
B101 Olimpiyat çiçeği	1	6	1	9	5	1	1	1	13	2	1	-	1	4	1
B 108 Göz bağı	1	2	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	3	1
Toplam	18	37	8	25	9	22	10	7	49	10	5	7	3	31	19

Tablo incelendiğinde sütunda öz düzenleme becerileri alt kategorileri olan biliş, duygu ve davranış düzenleme kategorilerine ait davranışlar satır da ise incelenen bölümde bu davranışlara yer verilme sıklığı görülecektir. Biliş düzenleme becerisi ile ilgili davranışlara toplamda 97 kez, davranış düzenleme becerisi ile ilgili davranışlara 65 kez, duygu düzenleme becerisi ile

ilgili davranışlara 98 kez yer verildiği görülmüştür. Bulgular incelendiğinde duygu düzenleme becerisi ve biliş düzenleme becerisinin ele alınma sıklığının davranış düzenleme becerisinin önünde olduğu görülecektir. Öz düzenleme becerileri ile ilgili örnek davranışlar ve yer aldıkları bölümler aşağıdaki tabloda paylaşılmıştır.

Tablo 4

Rafadan Tayfa Çizgi Filminde Yer Alan Öz Düzenleme Becerilerine Ait Örnek Davranışlar

Biliş Düzenleme	D1. Hedef belirler (Schunk, 1990).	Bölüm 9 Mert: Bu ipin nereye çıktığını bulmaktan başka çaremiz yok. İpi takip edeceğiz.
	D2. Belirlenen hedefe yönelik strateji kullanır (Whitebread ve Neale,2020).	Bölüm 58 Akın: Ninni adam(Kamil) oradayken içeri giremem onun dışarı çıkması lazım der bakkal çırağı olan ninni adamı dışarı çıkarmak için sipariş veren teyze taklidi yapar.
	D3. Kullanılan stratejinin yerine yeni strateji geliştirir (Whitebread ve Neale,2020).	Bölüm 5 Hayri: Misket oyununda yerden attığı misketi hedefe ulaştıramaz. Bunun üzerine etrafa bakar, mesafe ölçer misketi zıplatarak atar.
	D4. Sosyal ve fiziksel çevrede meydana gelen olayları, kişilerin duygu ve düşüncelerini fark eder ve açıklar (Flavell,1979).	Bölüm 42 Akın: Fatma nine de hala lekelerle mi uğraşiyor. Basri amcayı görseyiz kumaşı çitilemekten ipliklerine ayıracak neredeyse.
	D5. Sosyal ve fiziksel çevrede meydana gelen olaylar, gerektiğinde kişilerin duygu ve düşüncelerine yönelik olarak çözümler üretir (Flavell,1979, Whitebread vd. 2008).	Bölüm 101 Akın: (olimpiyat oyunlarını izledikleri tv nin bozulması üzerine arkadaşları telaşlanır.) Daha önce de böyle olmuştu Sadettin usta halletmişti.
Davranış düzenleme	D1. Sosyal ve fiziksel çevrede meydana gelen olaylar, gerektiğinde kişilerin duygu ve düşüncelerine yönelik olarak ürettiği çözümleri uygulama (Flavell,1979, Whitebread vd. 2008).	Bölüm 101 Akın: (Bozulan anteni kast ederek) Daha öncede böyle olmuştu Sadettin usta halletmişti sözünü söyler ve anteni alıp Sadettin ustaya tamir etmesi için götürür.
	D2.Hedefe ulaşmak için istikrarlı davranır (Schunk, 1990).	Bölüm 5 Hayri: Tıp oyunu oynamaktadır. Kardeşi Hale karakterinin defalarca neyin var? Sorusuna cevap vermez.
	D3.Zamanı etkili ve verimli kullanır, planlama yapar (Zimmerman, 1990).	Bölüm 42 Hayri: (Sevim karakterinin ödeve çalışmayacak mıydık? sorusu üzerine) Sen (Sevim karakterine) geç kalınca biz çoktan işe koyulduk.

	D4.Davranışlarının sebep ve sonuçlarını irdeleyebilir (Asrori,2017).	Bölüm 58 Kamil: (Bukalemun çocuk Akın karakterine) Sana balık ekmeğe karşı koymanın yolunu söyleyebilirim çünkü mangal adam bana bir ısırık bile balık ekmek vermedi der ve Akın a kullanacağı yöntemi söyler
	D5.Rencide edici olmayan mizah anlayışı geliştirir (Bronson, 2019).	Bölüm 101 Kamil: (Olimpiyat çiçeğinin yılda bir kez açmasından dolayı endişelenir) Çiçekte yılbaşı esprisi gibiymiş seneye görüşürüz deyip gidiyor ayıp olmasın diye açıp kapanıyor.
Duygu Düzenleme	D1.Bir işi başarmaya yönelik kendini güdüler.	Bölüm 101 Kamil: (Arkadaşının endişeli bir şekilde aynı anda hem olimpiyat hem çiçek video kaydı yapabilir miyiz sorusuna cevap olarak)Yaparız rekor bile kırarız, der.
	D2.Hedefe ulaşmasını engelleyecek ya da geciktirecek hazları erteler (Barkley,1997)	Bölüm 5 Rüstem abi: Bu gün çok güzel bir bilmece öğrendim bilerseniz benden size ekmek arası köfte..... Hayri: Çok heyecanlanır, bilmecenin cevabını bilir ama tıp oyunu oynadıkları için konuşmaz.
	D3.Stres, olumsuz tepkiler karşısında motivasyonunu korur ve hedefe ulaşmak için çalışmaya devam eder (Dennis,2006 ;Kopp,1989)	Bölüm 101 Mert: Olimpiyatları kaydedemeyecek olmasından dolayı üzülür. Olimpiyatların sonra ki sene İstanbul da olmasına dair ümitlenir ve İstanbul tam bir olimpiyat şehri olabilir der
	D4.Yaşadığı duyguları tanır, duygularını şiddete başvurmadan ve yoğun hayal kırıklığı yaşamadan ifade eder (Kopp,1989).	Bölüm101 Hayri: Çiçeğin açma anını video çekmeyi beklerken telsizden arkadaşlarına çok sıkıldım tamammm, sıkıntıdan çiçeğe döndük burada der
	D5.Yaşadığı duyguları ve dürtüleri toplumsal normları dikkate alarak davranışa dönüştürür (Bodrova ve leong, 2005).	Bölüm 42 Kamil: Yaşadıkları sorunu çözmek için Hayri nin yalan içeren çözüm önerisine yalan söyleyemeyiz diyerek karşı çıkar ve yalan içermeyen çözüm arayışına girer.

Tartışma

Araştırmada çizgi filmlerdeki çocuk karakterlerin öz düzenleme becerileri kullanımlarına yer verme durumunu incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla çizgi filmlerdeki çocuk karakterlerin üzerine işlenen biliş, duygu ve davranış boyutlarında öz düzenleme becerilerinin ele alınma durumu incelenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda bilişi düzenleme becerisi ile ilgili

davranışlara 97 kez, davranış düzenleme becerisi ile ilgili davranışlara 65 kez, duygu düzenleme becerisi ile ilgili davranışlara 98 kez yer verildiği görülmüştür. Davranış düzenleme becerisine duygu ve biliş düzenleme becerilerinden daha az yer verildiği görülmektedir. Ele alınan Rafadan Tayfa çizgi filmi konu ve olaylarının 1980 yıllarının Türk mahalle ve komşuluk kültürü çerçevesinde ilerlemekte olduğu, işbirliği, dostluk, yardımseverlik gibi davranışların çizgi film içerisinde doğal akışta işlendiği görülmektedir (Yaralı ve Avcı, 2017). Bu durumun davranış düzenleme becerilerine duygu ve biliş düzenleme becerilerinden daha az yer verilmesinin sebebi olduğu düşünülmektedir. Öz düzenleme becerilerinin psikolojik, sosyal ve akademik alanlara olan katkısı pek çok araştırmacı tarafından ele alınmaktadır. Sarıbaş ve Akduman (2019), yaptıkları çalışmada okul uyumu ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı ilişki olduğunu, davranış düzenleme becerileri kullanımında başarılı olan çocukların okula uyum konusunda da başarılı olduğunu tespit etmişlerdir. Oruç ve Teymuroğlu (2016), sosyal bilgiler öğretiminde çizgi film kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi ile ilgili çalışmalarında, sosyal bilgiler konularının çizgi film ile işlendiği deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarının arttığını bulmuşlardır. Elde edilen sonuçlar ve alan da yapılan çalışmalar incelendiğinde içeriği iyi hazırlanmış çizgi filmlerin eğitim öğretim amaçlı olarak kullanılabilmesi söylenebilir.

Sonuç

Erken çocukluk dönemi gelişimin en hızlı olduğu dönemlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu dönemde çocuklar çevresini gözlemleyerek öğrenir ve taklit ederek davranış geliştirirler. Öz düzenleme becerilerinin öğrenilebilen, geliştirilebilen beceriler olduğu göz önüne alınarak yapılan çizgi filmlerdeki çocuk karakterlerin öz düzenleme becerileri kullanımına yönelik inceleme çalışmasında TRT yapımı Rafadan Tayfa çizgi filmi örnekleme ele alınmıştır. Frekans tutmak amacı ile hazırlanan ölçme aracındaki öz düzenleme davranışları çizgi film içinde incelenmiş ve biliş düzenleme becerisi ile ilgili davranışlara 97 kez, davranış düzenleme becerisi ile ilgili davranışlara 65 kez, duygu düzenleme becerisi ile ilgili davranışlara 98 kez yer verildiği görülmüştür. Yapılan analiz sonucu biliş ve duygu düzenleme becerilerine oranla davranış düzenleme becerilerine daha az yer verildiği görülmüştür.

Öneriler

Davranış düzenleme becerilerine en az biliş ve duygu düzenleme becerileri kadar yer verilebilir. Özellikle zamanı verimli kullanma ve planlama yapma davranışlarına vurgu yapılabilir.

Karakterlerin öz düzenleme becerileri kullanımına yönelik kullandıkları stratejiler belirgin olarak verilebilir. Çizgi filmlerin öz düzenleme becerilerini kazandırma konusundaki etkisi incelenebilir. Var olan çizgi filmlerde öz düzenleme becerilerine daha çok yer verilerek çocukların bu becerileri edinmesi katkı sağlanabilir. Bununla birlikte öz düzenleme becerileri esas alınarak bu becerilere yönelik çizgi film içerikleri üretilebilir.

Kaynakça

- Aksaçlıoğlu, A. G. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21, 3-28.
- Asrori, (2017). Feedback effectiveness attributional modification Schunk model for improvement of academic self-efficacy primary school students in math lesson. *Journal of education, teaching and learning*. 2(2).170-176
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*. 121 (1), 65-94
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bronson, M. B. (2019). *Erken çocuklukta öz düzenleme doğası ve gelişimi*. (Çevirmen, Mine kır Yiğit-Esin Sezgin). Eğiten Kitap : Ankara.
- Dennis, T. (2006). Emotional self-regulation in preschoolers: the interplay of child approach reactivity, parenting, and control capacities. *Developmental Psychology*, 42(1), 84.
- Dinler, H., Simsar, A. ve Yalçın, V. (2021). 3-6 Yaş çocukların 21. yüzyıl becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 281-303. DOI: 10.30900/kafkasegt.941467
- Ergin, D. Y. (1994). Örneklem türleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6, 91-102.
- Flavell, (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*. 34 (10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, 25, 343-354. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.3.343>
- Oruç, Ş. ve Teymuroğlu, B. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde çizgi film kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *International Journal of Field Education*, 2 (2), 92-106.
- Schunk, D.H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, 71-86.
- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 21(2), 419-426.

- Şepetçi Sarıbaş, M. ve Gültekin Akduman, G. (2019). 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 12(63). 867- 883. DOI: <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3283>
- Tozduman Yaralı, K. ve Avcı, N (2017). Bir çizgi filmin popüler kültür açısından incelenmesi: Rafadan tayfa. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi elektronik Dergisi*. 5 (1), 449-470.
- Whitebread, D., Coltman,P.,Pino, Pasternak,D., Sangster,C., Grau,V., Bingham, S.,...
Demetriou,D.,Almeqdad,Q. (2008). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*,4,63-85.
- Whitebread, D. ve Neale, D. (2020). Metacognition in early child development. *American psychological association*, 6, 8-14.
- Yağlı, A (2013). Çocuğun eğitiminde ve sosyal gelişiminde çizgi filmlerin rolü: caillou ve pepee örneği. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8(10), 707-719.
- Yıldırım, A.(1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*. 23 (112), 7-17.
- Zimmerman, B.J.(1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview.*Educational Psychologist*, 25(1),3-7.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self- Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology* 25, 82-91.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becommig a self- regulated learner: An overview. *Theory Intopractise*, 41 (2), 64-70.

Web 2.0 Destekli Matematik Öğretiminin Ortaokul Öğrencilerinin Cebirsel Düşünme Becerilerine ve Tutumlarına Etkisi

Mervegül IŞIK (Sorumlu Yazar)

Milli Eğitim Bakanlığı

mervegulisk@gmail.com

Gülfem SARP KAYA AKTAŞ

Çukurova Üniversitesi

gsarpkaya@cu.edu.tr

ORCID: 0000-0002-1518-2412

Özet: Bu çalışmada Web 2.0 destekli Matematik öğretiminin 6. Sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme becerilerine ve cebire yönelik tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Araştırmada farklı iki öğretim yönteminin öğrencilerin cebirsel düşünme becerilerine ve cebire yönelik tutumlarına etkisini araştırmak amacıyla ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Mersin ilinin Akdeniz ilçesinde yer alan bir devlet ortaokulunda öğrenim görmekte olan 15'i deney grubu, 15'i kontrol grubu olmak üzere toplam 30 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Gruplar seçkisiz atama ile belirlenmiştir. Gruplardan veriler Ortaokul Cebir Öğrenme Alanı Tutum Ölçeği (CTÖ) ve Kavramsal Cebir Testi (KCT) ile toplanmıştır. İki gruba da ön test olarak uygulanan iki test sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamış ve grupların ön bilgilerinin denk olduğu görülmüştür. Deney grubu öğrencileriyle dersin her aşaması Web 2.0 araçlarıyla oluşturulmuş etkinliklerle işlenmiş ve öğrencilerle de içerik oluşturma çalışmaları yapılmıştır. Kontrol grubunda ise öğrenci merkezli dersler işlenerek konular anlatılmış ve okul kitabındaki ünite değerlendirme, alıştırma çalışmaları yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 26.0 paket programı aracılığıyla parametrik testlerden biri olan t-testi ile analiz edilmiştir. Veri analizi sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin cebirsel düşünme becerileri ve cebire yönelik tutumları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde artmıştır. Kontrol grubu ile deney grubu karşılaştırıldığında ise cebirsel düşünme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken cebire yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Anahtar kelimeler: Cebir, Cebirsel düşünme, Cebire yönelik tutum, Web 2.0 araçları, Teknoloji.

The Effect of Web2.0 Supported Mathematics Teaching On The Algebraic Thinking Skills And Attitudes of 6th Grade Students

Abstract: In this study, the effect of Web 2.0 supported mathematics teaching on 6th grade students' algebraic thinking skills and their attitudes towards algebra was investigated. In the research, a quasi-experimental design with pretest and posttest unequalized control group was used. The sample consists of a total of 30 sixth grade students studying at a public secondary school in Mersin/Mediterranean in the 2021-2022 academic year. Groups were determined by random assignment. Data from the groups were collected with the Middle School Algebra Learning Domain Attitude Scale and Conceptual Algebra Test. As a result of the two tests applied to both groups as a pre-test, there was no statistically significant difference between the groups and it was seen that the groups' prior knowledge was equivalent. With the experimental group students, every stage of the lesson was processed with activities created with Web 2.0 tools, and content creation activities were carried out with the students. In the control group, student-centered lessons were taught and unit evaluation and exercise activities in the school book were carried out. The data obtained from the research were analyzed with the t-test. According to the data analysis results, algebraic thinking skills and attitudes towards algebra of the students in the experimental group increased statistically significantly. When the control group and the experimental group were compared, there was a statistically significant difference between their algebraic thinking skills, but no significant difference was found between their attitudes towards algebra.

Keywords: Algebra, Algebraic thinking, Attitude towards algebra, Web 2.0 tools, Technology.

Giriş

Farklı açılardan bakıldığında birçok tanımı olan Matematik kavramı, en genel anlamda insanların günlük hayatlarının bir parçası, yaşadığımız dünyayı anlamlandırmada önemli bir araç ve doğrulara kesin bir şekilde götürebilen evrensel bir dildir. Ülkelerin müfredatlarında Matematik dersi birbirinden farklı işleyişlere sahip olabilmektedir ve ülkemiz müfredatında öğrencilere kazandırılmak istenen bazı beceriler vardır. Türkiye Yeterlikler Çerçevesi'ne göre belirlenen bu becerilerden özellikle teknolojik ve dijital yetkinlik çağımızın önemli bir gerekliliği haline gelmiştir (MEB, 2018). Matematik Öğretmenleri Ulusal Konseyi (NCTM, 2000)'ne göre öğrencilerin okul öncesi döneminden 12. sınıfa kadar matematiksel bilgi ve becerileri kazanmasında teknoloji önem arz etmektedir ve gereklidir. Çalışma hayatında, gündelik işlerde ve iletişim kurmak için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsayan dijital yeterlik, bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, depolanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılınması ve iletişim kurulması gibi temel becerileri de içinde barındırmaktadır (MEB, 2018). Derslerde Web 2.0 araçları destekli öğretim yapılarak dijital yeterlikler geliştirilirken bir yandan da eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlanarak öğrencilerin ilgisi çekilebilir.

Kullananların yeni tasarımlar, sunumlar, posterler, oyunlar gibi çeşitli içerikler geliştirip üretebildiği, iş birliği ile kullanıcılar arasında bilgi ve düşünce paylaşımları yapılabilen çeşitli uygulamalar vardır. Genel anlamda Web 2.0 araçları olarak adlandırılan bu araçlar dijital yetkinliğin desteklenmesinde derslerde kullanılacak yöntemlerden biridir (McLoughlin, ve Lee, 2008). Günlük hayatlarında kullandıkları teknolojiyi eğitim faaliyetleri için de kullanabilen öğrencilerin, klasik eğitim sisteminin duvarlarını yıkarak her aşamasında kendilerinin oluşturduğu ürünleri ortaya koyabildikleri görülmektedir (Kaynar, 2019). Bu bağlamda, Web 2.0 araçlarının eğitime entegresinin, eğitim sisteminde pozitif yönde değişimi destekleyen bir teknolojik yenilik olduğu düşünülebilir ve rahatlıkla kullanabilir. Web 2.0 araçlarını kullanan öğrenciler, sınıfta sadece verilen bilgiyi tüketen konumundan, bilgiyi üreten, değiştiren ve kaynağını sorgulayan aktif birer öğrenci grubuna dönüştürebilir (Bal, 2019). Web 2.0 araçlarının öğrencilere sağladığı katkılardan bazıları öğrenmeyi etkili ve dikkat çekici hale getirmesi, grup çalışmasını desteklemesi, çeşitli düşünme becerileri geliştirmesi, bilgi okuryazarlığı edinmeyi sağlaması, problem çözme yeteneğini geliştirmesi ve kişisel gelişime katkıda bulunmasıdır (Karaman, Yıldırım ve Kaban, 2008).

Bu çalışmada Powtoon, Kahoot ve Canva kullanılmıştır. Powtoon, 2012'de piyasaya sürülen bir video ve görsel iletişim platformudur ve sıradan bir içeriği insanların gerçekten izlemek ve etkileşimde bulunmak istedikleri bir içeriğe dönüştürmektedir (Powtoon, t. y.). Powtoon öğrenci ve öğretmenlerin animasyonlarla, video veya sunumlar hazırlayabilmeleri için kullanılabilen bir araçtır. Kahoot, herkesi tam öğrenme potansiyellerini ortaya çıkarmaları için güçlendirmek isteyen küresel bir öğrenme platformudur (Kahoot, t. y.). Kahoot akıllı telefonlarda ve tahtalarda, ayrıca bilgisayarlarda ve tabletlerde çalışabilen, derslerin hem değerlendirme hem öğrenme hem de ilgi çekme aşamalarında kullanılarak, bilgi yarışması havasında geçmesini sağlayan uygulamalardandır. Kahoot'un "öğrencilerle birlikte keyifli bir ders için ideal" olduğunu ve yarışarak öğrenmeyi destekleyen ve öğrenciyi harekete geçirecek olanakları olduğu bilinmektedir (Elçi vd., 2016). Canva, dünyadaki herkesin her şeyi tasarlamasını ve her yerde yayınlamasını güçlendirmeyi amaçlayan çevrimiçi bir tasarım ve yayınlama aracıdır (Canva, t. y.). Bu uygulamada öğrenciler kendi yaratıcılıklarını kullanarak afişler, posterler, sunumlar ve videolar hazırlayabilmektedir.

Cebir, matematik içerisinde yer alan en geniş dallardan biridir ve cebirsel düşünme de matematiği anlamlandırmada çok önemli bir faktördür. Cebirsel düşünme değişkenlerle ve parametrelerle yapılan işlemler de dahil olmak üzere bilinmeyenlerle yapılan işlemlerdir (Eriksson ve Eriksson, 2021) ve bilinmeyenleri kullanarak matematiksel durumları analiz etmektir (Radford, 2014). Cebirsel çalışmalarda, yapıların analizleri, sadece belirli sayısal örneklerle yapılan işlemler olarak değil hem harfleri hem de sayı sembollerini kullanarak aritmetik içindeki ilişkilere odaklanabilir (Kaput, 2008). 20. yüzyıl boyunca, aritmetiğin cebirden önce gelmesi gerektiği çeşitli ulusal müfredatlar arasında yerleşik bir ilkeydi (Carragher ve Schliemann, 2007). Ancak 21. yüzyılın başlarında araştırmacılar, aritmetik ve cebirin bu şekilde bölümlere ayrılmasından kaynaklanan sorunları, daha kapsamlı ve boylamsal bir yaklaşıma duyulan ihtiyacı vurgulamaya başladılar (Kaput, 2008). Matematik Öğretmenleri Ulusal Konseyi (NCTM, 2000) cebirin ilkökul, ortaokul ve liseye yayılmasını önerdi ve bu durum cebirin ayrı bir düşünceden ziyade bir düşünme yolu olarak görülmesi gerektiğini vurgulayan bir eylem oldu (Kaput, 2008). Cebirsel düşünmeyi geliştirmek için; araç-aracılı ortak yansıtıcı eylemlerin kullanılabilmesi, sözel temsilden sayısal temsile ve sayısal temsilden sözel temsile geçişle ilgili çeşitli görevler verilebileceği, aritmetikten cebire geçişi kolaylaştırmak bununla birlikte kavram yanlışlarını da azaltmak için etkinlik temelli öğretim kullanılabilmesi, örüntü temelli cebir öğretimi yapılabileceği ve sınıf içi problem kurma etkinliklerinin yapılabileceği alanyazında karşılaşılan bazı yöntemlerdir (Eriksson ve Eriksson,

2021; Castro vd., 2022; Erdem ve Sarpkaya Aktaş, 2018; Palabıyık ve İspir, 2011; Övez ve Çınar, 2018). İlkokul ve ortaokul öğretmenleri üzerinde çalışan Demonty vd. (2018)'nin çalışmasında öğrencilerin cebir sorularında yaklaşım biçimleriyle ilgilenmelerinin öğretmenlerin cebirsel düşünme becerilerine katkıda bulunabileceği belirtilmiştir. Son zamanlarda yapılmış teknoloji odaklı cebirsel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik rastlanan en kapsamlı çalışmalardan biri Bråting ve Kilhamn (2021)'in cebirsel ve bilişimsel düşünme becerilerinin ortak olan ve olmayan yönleri üzerinde durduğu çalışmasıdır. Web 2.0 araçlarının cebir öğretiminde kullanılmasıyla öğrencilerin cebirsel düşünme becerilerindeki değişimin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Cebir konuları öğrencilere verilirken somutlaştırılmalı, severek ve eğlenerek ders işlenmelidir. Teknolojinin Web 2.0 araçları aracılığıyla eğitime entegre edilmesiyle bunlar sağlanırken, öğrencilerin cebirsel düşünme becerilerinde ve cebire karşı tutumlarında olumlu etkiler bırakabileceği düşünülmektedir. Bu sebeple bu araştırmanın amacı derste Web 2.0 araçları kullanmanın, öğrencilerin cebirsel düşünme becerilerine ve cebir öğrenme alanındaki tutumlarına etkisini incelemektir. Problem cümlesi ise “İlköğretim 6. sınıf cebirsel ifadeler konusunun öğretiminde web 2.0 destekli öğretimin kullanılması, MEB programında uygulanan yaklaşım ve prensiplere göre düzenlenen genel öğrenme modellerinin uygulandığı yönetime göre öğrencilerin cebirsel düşünme düzeyleri ve cebir öğrenme alanına yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?” şeklindedir. Alt problemler şunlardır:

1. Deney grubundaki öğrencilerin cebirsel düşünme beceri düzeylerinde uygulama sonrasında anlamlı bir değişiklik var mıdır?
2. Deney grubundaki öğrencilerin cebir öğrenme alanına yönelik tutumlarında uygulama sonrası anlamlı bir değişiklik var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler cebirsel düşünme beceri düzeyleri bakımından istatistiksel farklılık gösterirler mi?
4. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler cebir öğrenme alanına yönelik tutumları bakımından istatistiksel farklılık gösterirler mi?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nicel yöntemden yararlanılmış olup, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Öğrencilerin rastlantısal yöntemle tek tek gruplara atanmasının mümkün olmadığı durumlarda, halihazırdaki sınıflara hangi öğretim yaklaşımının

kullanılacağına kura ile karar verilmesi yarı-deneysel olarak adlandırılmaktadır (Fraenkel, ve Wallen, 2012). Deney grubuna Web 2.0 destekli öğrenme etkinlikleri içeren ders planı 10 ders saati uygulanırken, kontrol grubuna ise öğretim programına uygun olarak sadece ders kitabı takip edilerek öğretim yapılmıştır. Araştırmacı deney grubuna yönelik on saatlik ders planları hazırlamıştır. Ders işleniş düzenindeki zamanlama Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın yayınladığı altıncı sınıf matematik dersi öğretim programına göre belirlenmiştir (MEB, 2018). Bu çalışmada cebirsel düşünme becerileri ve cebire yönelik tutum araştırıldığından “Cebirsel İfadeler” konusu seçilmiştir. Cebirsel ifadeler ile ilgili öğrenme kazanımları şunlardır: “Sözel olarak verilen bir duruma uygun cebirsel ifade ve verilen bir cebirsel ifadeye uygun sözel bir durum yazar.”, “Cebirsel ifadenin değerini değişkenin alacağı farklı doğal sayı değerleri için hesaplar.”, “Basit cebirsel ifadelerin anlamını açıklar.”. İki sınıfta da yapılan öğretim aynı zamanda araştırmacılardan biri olan öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deseni Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1

Araştırmada Kullanılan Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
D	O_1	X	O_2
(Deney)	Kavramsal Cebir Testi (KCT) Ortaokul Cebir Öğrenme Alanı Tutum Ölçeği (CTÖ)	Web 2.0 destekli öğrenme etkinlikleri ile öğretim	Kavramsal Cebir Testi (KCT) Ortaokul Cebir Öğrenme Alanı Tutum Ölçeği (CTÖ)
K	O_1		O_2
(Kontrol)	Kavramsal Cebir Testi (KCT) Ortaokul Cebir Öğrenme Alanı Tutum Ölçeği (CTÖ)	Öğretim programına uygun olarak ders kitabındaki etkinliklerle öğretim	Kavramsal Cebir Testi (KCT) Ortaokul Cebir Öğrenme Alanı Tutum Ölçeği (CTÖ)

Not. Büyükoztürk vd. 'den (2021) uyarlanmıştır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini elverişli örnekleme yöntemine göre belirlenmiş 30 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Mersin ilinde bulunan bir devlet okulunun seçkisiz olarak seçilen 6. sınıflarından deney ve kontrol grubu (15+15) oluşturulmuştur.

Öğrencilerin Ortaokul Cebir Öğrenme Alanı Tutum Ölçeği (CTÖ) ön test puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir ($p=.92$, $p>.05$). Araştırma gruplarındaki öğrencilerin ön test CTÖ puanlarında anlamlı bir fark olmaması cebire karşı tutum yönünden benzer gruplarla uygulama yapıldığını göstermektedir. Aynı şekilde öğrencilerin Kavramsal Cebir Testi (KCT) ön test puanlarının deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir ($p=.53$, $p>.05$). Araştırma gruplarındaki öğrencilerin ön test KCT puanlarında anlamlı bir fark olmaması cebirsel düşünme açısından benzer gruplarla uygulama yapıldığını göstermektedir.

Veri Toplama Araçları ve Uygulama

Uygulama 2021-2022 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında Kavramsal Cebir Testi (KCT) (Akkuş, 2004) ve Ortaokul Cebir Öğrenme Alanı Tutum Ölçeği (CTÖ) (Karaca ve Yalçınkaya, 2018) kullanılmıştır. Araştırmanın tüm alt problemlerinin analizinde, SPSS 26.0 paket programı yardımıyla t test istatistiği kullanılmıştır.

KCT, temel cebire ait kavramsal bilgiyi ölçme amacına yönelik olarak tasarlanmıştır. Testin tamamı Akkuş (2004) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Güçlük değerleri ise 0 ile 0.94 arasında, maddelerin ayırıcılık değerleri 0.20 ile 0.60 arasında olduğu ve testin KR-20 güvenilirlik katsayısı 0.93 olduğu belirtilmiştir. Test formunda 22 madde olarak görünen KCT puanlanırken alt maddelerle birlikte toplam 55 madde olarak kabul edilmiştir. KCT’de her madde için doğru yanıtlar 1, yanlış olanlar ise 0 olarak puanlanmıştır.

CTÖ, Karaca ve Yalçınkaya (2018) tarafından, ortaokul öğrencilerinin matematik dersinde cebir öğrenme alanına yönelik tutumlarının ölçülebilmesi için geliştirilen bir ölçektir. CTÖ açımlayıcı faktör analizi öncesi cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .96, analiz sonrasında ise .90 olarak hesaplandığı belirtilmiştir. Ölçekteki maddeler 5’li Likert tipi dereceleme ölçeği şeklindedir. Olumlu maddeler “Kesinlikle Katılıyorum” kategorisinden başlayarak sırayla 5, 4, 3, 2, 1 olarak puanlanırken, olumsuz maddeler ise “Hiç Katılmıyorum” kategorisinden başlayarak 5, 4, 3, 2, 1 olarak puanlanmıştır.

Uygulama Süreci

Uygulama süreci 10 ders saati sürmüştür. Uygulamanın ilk dersinde ön testler son dersinde ise son testler uygulanmıştır. Deney grubundaki öğretim sürecinde ilk yazar tarafından hazırlanmış

2 Powtoon animasyonu, 2 Kahoot oyunu ve her öğrencinin kendisinin hazırlaması sağlanan 15 Canva posterini kullanılmıştır. Deney grubuna Web 2.0 destekli cebir öğretimi uygulanmıştır. Deney grubu ile yapılan çalışmalar çoğunlukla öğrencilerin bireysel ve grup halinde çalışmalarına olanak veren öğrenci merkezli çalışmalardır. Ders planları genelde iki ders saatini kapsayacak şekilde düzenlenmiştir. Bu süreçte iki haftanın ilk iki derslerini Powtoon'da hazırlanan interaktif animasyonlarla, soru cevap mantığındaki konu anlatımıyla geçmiştir (Bkz. Şekil 1).

Şekil 3

Powtoon ile Yapılan İlk Hafta Animasyonundan Örnek Bir Kesit



Bu konu anlatım derslerinin sonunda öğrencilerden öğrendiklerini özetleyen bir afişi Canva'da tasarımları istenmiştir (Bkz. Şekil 2). Her iki haftanın da üçüncü dersleri, bu afişlerdeki bilgilerin sınıftaki akıllı tahtada açılarak öğrencilerle birlikte incelenmesiyle geçmiştir. Yapılan hataları yine öğrencilerin düzeltmesi sağlanmıştır.

Şekil 4

Canva ile Öğrencilerin Tasarlamış Olduğu Konu Özeti Posterleri

Cebirsel ifadeler

İçerisinde değişken bulunan ifadelere cebirsel ifadeler denir.

Değişken

$2x + 5$

Matematik Delisi

Değişken: cebirsel ifadelerde bulunan harflere değişken (bilinmeyen) denir.

Cebirsel ifadelerde bilinmeyenler terimler katsayılar sabit terim ve benzer terimler bulunmaktadır

$3x + 7$

+7, Sabit Terim

Değişken

3, x in katsayısı

Değişken

Kat sayı: 9a + 6

Cebirsel ifade

Terim Terim

6. Sınıf Cebirsel İfadeler | Bilgi...

matematikdelisi.com

Aşağıdaki örnek soruyu inceleyiniz.

Bir sayının 5 katının 8 fazlası" ifadesinin cebirsel olarak ifade edildiği aşağıdaki seçeneklerin hangisinde verilmiştir?

$8x+5$

$8x+8$

$5x+5$

$5x+8$

A şıkkı bir sayının 8 katının 5 fazlasıdır
B şıkkı bir sayının 8 katının 8 fazlası
C şıkkı bir sayının 5 katının 5 fazlası
D şıkkı bir sayının 5 katının 8 fazlasıdır

Cebirsel İfadeler

Cebirsel ifade: Bir aritmetik ifadenin harfler ile yani değişkenler (bilinmeyenler) ile gösterilmesidir.

$(x+y)^2$

Bir cebirsel ifadede değişkenler (genellikle x), terimler, katsayılar ve sabit terim vardır.

Cebir matematik demektir yani cebirsel ifade demek matematiksel ifade demektir.

Cebir matematik demektir yani cebirsel ifade demek matematiksel ifade demektir.

Cebir matematik demektir yani cebirsel ifade demek matematiksel ifade demektir.

Bir sayının 3 katının 2 eksiği

$3x-2$

Değişken (Bilinmeyen)

Şimdi bir tane örnekle bunu açıklayalım.

Bir sayının 4 fazlasının 5 katı dendiğinde şu ifadeyi kullanırız:

$5.(x+4)$

Yukarıdaki resimde görüldüğü gibi cebirsel ifadeler sözel bir tanımın matematiksel halidir.

$\frac{a \cdot b}{y}$

Cebir
HARİKA!!!

Her iki uygulama haftasının da son iki dersi artarda olup bu dersler boyunca Kahoot'ta hazırlanmış olan cebir öğrenme alanıyla ilgili yarışmalar oynanmıştır. Öğretmenlerden iki telefon temin edilmiştir ve deney grubu iki takıma ayrılarak Kahoot'un "takım modu" üzerinden oyunlar oynamışlardır (Bkz. Şekil 3). Bu modda öğrenciler telefonlardan Kahoot uygulamasına oyun pini ile giriş yapıp, takımları için birer ad girerek oyuna başlarlar. Sorular akıllı tahtada belirir ve her soru için hazırlayan tarafından belirlenmiş bir süre vardır. Soruyu bulan takım kendi telefonlarından seçtikleri cevabı işaretler. Soruyu çözerken harcanan süre ve cevaba göre puanlar belirlenir. Çoğu sorunun arasına soruyu açıklayan slaytlar eklenmiştir ve yapan grubun diğer gruba soruyu nasıl yaptığını açıklaması sağlanmıştır.

Şekil 5

Kahoot ile Oynanan Takım Oyunlarından Bir Örnek



Kontrol grubuna yapılan öğretim sırasında ise, MEB'in 6.sınıf Engürü Yayınları Matematik ders kitabında bulunan cebir öğrenme alanı altında yer alan "sıra sizde" ve "ünite değerlendirme soruları" kullanılmıştır. Kontrol grubuna uygulanan çalışmalar, öğrencilerin kavramsal olarak cebir kavramını anlamlandırmalarına yönelik konu anlatımları yapılan, öğrencilerin bireysel ve grup halinde çalışmalarına olanak veren, sınıf tartışması, beyin fırtınası gibi yöntemlerin yoğun olarak kullanıldığı öğrenci merkezli çalışmalardır.

Analiz

CTÖ ve KCT deney ve kontrol gruplarının araştırılacak konu ile ilgili ön bilgilerinin denk olup olmadığını saptamak amacıyla ön test olarak ve aynı testler uygulama bittikten sonra değişimleri görmek ve karşılaştırma yapmak amacıyla son test olarak yapılmıştır. Verilerin analizinden önce deney ve kontrol gruplarından elde edilen bütün verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bunu belirlemek için Shapiro-Wilk normallik testi yapılmıştır. Buna göre verilerin normal dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir ($p=0,713$, $p=0,829$, $p=0,941$, $p=0,936$, $p=0,416$, $p=0,944$, $p=0,550$, $p=0,090$; $p>0,05$). Grupların normal dağılıma sahip olması nedeniyle bağımsız örneklem için t-testi ve eşleştirilmiş örneklem t-testi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmada Web 2.0 destekli cebir öğretimi alan ve almayan iki gruptaki öğrencilerin cebirsel düşünme becerileri ve cebire karşı tutumları ilgili araçlarla ölçülerek incelenmiştir. Alt problemler bağlamında sırasıyla bulgulara yer verilmiştir. Öncelikle “Deney grubundaki öğrencilerin cebirsel düşünme beceri düzeylerinde uygulama sonrasında bir değişiklik var mıdır?” alt problemi üzerinde durulmuştur. Bağımlı gruplar t-testi sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Deney Grubunun KCT Puanlarının t-Testi Analizi Sonuçları

	\bar{X}	Ss	t	sd	p
Ön test	21,8	2,77	-11,7	14	0,000
Son test	30,9	4,23			

Tablo 2’de görüldüğü üzere deney grubunda uygulanan KCT ön test ve son test verileri ile yapılan eşleştirilmiş örneklem t testi bakımından anlamlı bir farklılık ($t(14)=11,7$, $p<0.05$) bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak; altıncı sınıf öğrencilerinin kavramsal cebir becerileri açısından bakıldığında, cebir öğretiminde kullanılan web 2.0 destekli öğretim yaklaşımının, öğrencilerin cebirsel düşünme becerilerine olumlu etki ettiği söylenebilir. İkinci alt problem “Deney grubundaki öğrencilerin cebir öğrenme alanına yönelik tutumlarında uygulama sonrası bir değişiklik var mıdır?” şeklindedir. Bağımlı gruplar t-testi sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

Deney Grubunun CTÖ Puanlarının t-Testi Analizi Sonuçları

	\bar{X}	Ss	t	sd	p
Ön test	114,60	7,58	-4,47	14	0,001
Son test	119,66	7,19			

Tablo 3’te görüldüğü gibi deney grubunda uygulanan CTÖ ön test ve son test verileri ile yapılan t testi bakımından anlamlı bir farklılık ($t(14)=4,47$, $p<0.05$) bulunmuştur. Bu bulguya göre Web 2.0 destekli cebir öğretiminin deney grubundaki öğrencilerin cebire karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir. “Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler cebirsel

düşünme beceri düzeyleri bakımından istatistiksel farklılık gösterirler mi?” üçüncü alt problemdir. Bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Gruplarının KCT Puanlarının t-Testi Analizi Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	Ss	t	sd	p
Kontrol	15	24,0	4,55	-4.32	28	0,00
Deney	15	30,9	4,23			

Öğrencilerin KCT son test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t(28)=4.32$, $p<.05$). Tablo 4 incelendiğinde deney grubunun kontrol grubundan kavramsal cebir başarısı açısından anlamlı derecede ayrıldığı söylenebilir. Diğer bir deyişle, web 2.0 destekli cebir öğretimi alan grubun ortalaması diğer grubun ortalamasından daha yüksektir. Bu bulguya dayanarak; cebir öğretiminde kullanılan web 2.0 destekli yaklaşımın, altıncı sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme becerilerine alışlagelmiş öğretim yöntemlerine göre daha olumlu etki ettiği söylenebilir. Son alt problem “Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler cebir öğrenme alanına yönelik tutumları bakımından istatistiksel farklılık gösterirler mi?” şeklindedir. Bu alt probleme dair bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Gruplarının CTÖ Puanlarının t-Testi Analizi Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	Ss	t	sd	p
Kontrol	15	115,2	8,87			
Deney	15	119,6	7,19	-1.49	28	0,14

Öğrencilerin CTÖ son test puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir ($t(28)=1.49$, $p>.05$). Deney ve kontrol gruplarında uygulanan iki farklı öğretim biçiminin, öğrencilerin cebire yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir. Diğer bir deyişle, kullanılan öğretim yöntemi grupların matematiğe karşı tutumları arasında fark yaratmamıştır. Fakat öğrencilerin ortalamalarına dikkat edildiğinde deney grubu öğrencilerinin ortalamalarının kontrol grubu öğrencilerinininkinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre web 2.0 destekli öğretim yönteminin, öğrencilerin cebire

yönelik tutumları üzerinde alışıl gelmiş yönetime göre az da olsa daha olumlu sonuç verdiği söylenebilir.

Tartışma

Araştırmada 6. sınıf öğrencileri ile cebirsel ifadeler konusu işlenirken Web 2.0 araçları kullanmanın, öğrencilerin cebirsel düşünme becerilerine ve cebir öğrenme alanındaki tutumlarına etkisi incelenmiştir. Cebir konularının öğretiminde ortak ve alana özgü becerilerin, duyuşsal özelliklerin, psikomotor ve öz düzenleme yeteneklerinin artırılmasına önem verilmelidir (MEB, 2018). Bu bağlamda Web 2.0 araçlarının cebir öğretimi sırasında kullanılmasıyla öğrencilerin cebirsel düşünme becerilerine ve cebire yönelik tutumlarına olumlu katkılarda bulunup bulunmayacağı bu çalışmada araştırılmıştır.

Araştırmanın bulgularından ortaya çıkan sonuçlardan ilki, cebir öğretiminde kullanılan web 2.0 destekli öğretim yaklaşımının, altıncı sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme becerilerine güncel öğretim programına uygun öğretim yöntemine göre istatistiksel olarak anlamlı ve daha olumlu etki oluşturduğudur. Alanyazında web 2.0 araçlarının cebirsel düşünme becerileri üzerine etkisinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamakla birlikte öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerisi ve uzamsal düşünme becerisi (Çakır vd., 2019), üst bilişsel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerine (Gündüzalp, 2021) olumlu katkısı bulunmuştur. Bu yönden benzer sonuç olarak kabul edilebilir. Bilgisayar Destekli Öğretim yönteminin matematik dersinde öğrencilerin matematik başarılarını anlamlı olarak arttırdığı (Bayturan, 2011; Gürsoy, 2017; Demir, 2013), Scratch destekli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin cebirsel ifadeler konusundaki başarısını arttırdığını (Okuducu, 2020), Web 2.0 destekli kavramsal karikatür kullanımının da başarıyı artırdığı (Can ve Usta, 2021) ve bilgisayar destekli eğitsel oyunlarla gerçekleştirilen öğretimin, öğrencilerin kavramsal öğrenmelere katkıda bulunduğu (Firat, 2011) belirtilmiştir. Farklı olarak Öner (2009) çalışmasında teknoloji destekli öğretim ve alışıl gelmiş öğretim yöntemlerinin uygulandığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cebir başarı testi son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durum çalışmanın yılı itibariyle teknolojik gelişmelerin bu zamanda olduğu kadar gelişmemiş olmasından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim bu çalışma sadece projeksiyon ile etkinliklerin bilgisayardan yansıtılması ile yapılmış olup herhangi başka teknolojik bir öge içermemektedir.

Araştırmanın bulgularından ortaya çıkan bir başka önemli sonuç ise Web 2.0 destekli cebir öğretimi deney grubundaki öğrencilerin cebire karşı tutumlarını istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu yönde etkilerken, deney ve kontrol gruplarında uygulanan iki farklı öğretim

biçiminin, öğrencilerin cebire yönelik tutumları üzerinde birbirinden farklı anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür. Fakat öğrencilerin ortalamalarına göre bakıldığında Web 2.0 destekli cebir öğretimi alan grubun daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmekte olup dolayısıyla cebire yönelik daha yüksek olumlu tutuma sahip olduğu yorumu yapılabilir. Benzer şekilde Bayturan (2011)'in çalışmasında bilgisayar destekli öğretim yöntemi uygulanan deney grubu ile alışlagelmiş öğretim yöntemleri uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin matematiğe yönelik tutum ve bilgisayara yönelik tutumlarında uygulama sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bazı çalışmalarda ise bilgisayar destekli eğitim gören öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiği tespit edilmiştir (Sulak, 2002; Helvacı, 2010). Scratch destekli öğrenme etkinliklerinin, öğrencilerin cebir tutumu üzerinde olumlu yönde anlamlı bir fark oluşturduğu da görülmüştür (Okuducu, 2020). Bunun nedeninin hem araştırmanın uygulama sürecinin bu araştırmaya göre daha uzun süreli olmasından hem de uygulama yapılan okulun teknolojik açıdan daha donanımlı olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Sonuç

Araştırmada cebir öğretiminde kullanılan Web 2.0 destekli öğretim yaklaşımının, altıncı sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme becerileri üzerinde güncel öğretim programına uygun öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Web 2.0 destekli cebir öğretiminin deney grubundaki öğrencilerin cebire karşı tutumlarını olumlu yönde etkilerken, deney ve kontrol gruplarında uygulanan iki farklı öğretim biçiminin, öğrencilerin cebire yönelik tutumları üzerinde birbirinden farklı anlamlı bir etkisi olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öneriler

Web 2.0 araçlarıyla yapılan cebir öğretiminin öğrencilerin cebirsel düşünme becerilerine ve cebire yönelik tutumlarına olumlu katkılarda bulunabileceği söylenebilir. Bu araştırmadaki en önemli sınırlılık araştırmanın süresidir. Özellikle bu öğretim yönteminin cebire yönelik tutuma olan etkisinin daha net incelenmesi için araştırma süresinin uzatılması önerilmektedir. Diğer bir sınırlılık ise çalışma grubundaki öğrenci sayısıdır. Kişi sayısı artırılarak daha kapsamlı bir çalışma tasarlanabilir. Ayrıca bu çalışma yalnızca nicel verilere dayanmaktadır. Nitel veriler de toplanarak araştırma derinleştirilebilir. Araştırma 6. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır ve öğrenciler cebirle ilk defa bu sınıf düzeyinde karşılaşmaktadır. Diğer sınıf düzeylerinde de buna benzer çalışmaların yapılması önerilir. Ayrıca bu çalışmada web 2.0 destekli cebir öğretiminin

öğrenmenin kalıcılığına olan etkisi de incelenmemiştir. Gelecekte buna benzer yapılacak olan çalışmalarda öğrencilerin cebirsel düşünme düzeylerinde ve cebire yönelik tutumlarında oluşan değişimlerin kalıcılığa etkisi de incelenebilir.

Araştırma bulgularına göre web 2.0 destekli öğretim yönteminin olumlu etkileri aşikardır. Web 2.0 araçlarının kullanımının öğretmenler arasında yaygınlaşması için gerekli hizmetiçi eğitimlerin verilmesi önerilir. Aynı şekilde öğrencilerin de kendi eğitim içeriklerini tasarlayabilmeleri için onlara da uygulamaların kullanımının öğretilmesi tavsiye edilir.

Son zamanlardaki birçok çalışmaya konu olan erken cebirsel düşünme becerisini geliştirmek adına yapılan araştırmalarda, hangi öğretim türlerinin öğrencilerin erken cebirden daha ileri cebire geçişinin kolaylaştırabileceğinin incelenmesi ve erken dönem cebir öğrencilerinin karşılaştırdıkları farklı etkinliklerin öğrenmeleri üzerine etkilerinin araştırılması önerilmektedir (Chimoni vd., 2018; Lee, ve Mao, 2021; Pitta-Pantazi vd., 2020). Tavsiye edildiği üzere bu çalışmada kullanılan web 2.0 destekli cebir öğretiminin de erken cebirsel düşünme üzerindeki etkileri çeşitli açılardan incelenebilir.

Kaynakça

- Akkuş, O. (2004). *The effects of multiple representations-based instruction on seventh grade students' algebra performance, attitude toward mathematics, and representation preference* [Doktoral dissertation]. Middle East Technical University.
- Bal, H. (2019). *Öğretmenlerin eğitimde yeni teknolojileri ve Web 2.0 araçlarını kullanımlarının değerlendirilmesi*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Bayturan, S. (2011). *Ortaöğretim matematik eğitiminde bilgisayar destekli öğretimin, öğrencilerin başarıları, tutumları ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerindeki etkisi*. [Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Bråting, K., ve Kilhamn, C. (2021). Exploring the intersection of algebraic and computational thinking. *Mathematical Thinking and Learning*, 23(2), 170-185.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, B. ve Usta, E. (2021). Web 2.0 Destekli Kavramsal Karikatürün Başarı ve Tutuma Etkisi. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi*, 5 (1), 51-69.
- Canva (t. y.). Canva Hakkında sayfası, https://www.canva.com/tr_tr/about/ adresinden 21 Mayıs 2022 tarihinde edinilmiştir.
- Carraher, D. W., ve Schliemann, A. D (2007). *Early algebra and algebraic reasoning*. In F. Lester (Ed.), *Handbook of research in mathematics education* (pp. 669–705). Greenwich: Information Age Publishing.

- Castro, E., Cañadas, M. C., Molina, M., ve Rodríguez-Domingo, S. (2022). Difficulties in semantically congruent translation of verbally and symbolically represented algebraic statements. *Educational Studies in Mathematics*, 109(3), 593-609.
- Chimoni, M., Pitta-Pantazi, D., ve Christou, C. (2018). Examining early algebraic thinking: insights from empirical data. *Educational Studies in Mathematics*, 98(1), 57-76.
- Çakır, R., Adsay, C. ve Akgül Uğur, Ö. (2019). Ters-yüz sınıf modelinin ve web 2.0 yazılımlarının bilgisayarca düşünme becerisi, etkinlik tecrübesi ve uzamsal düşünme becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 845-866.
- Demir, S. (2013). *Bilgisayar Destekli Matematik Öğretiminin (BDMÖ) Akademik Başarıya Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Demonty, I., Vlassis, J., ve Fagnant, A. (2018). Algebraic thinking, pattern activities and knowledge for teaching at the transition between primary and secondary school. *Educational Studies in Mathematics*, 99(1), 1-19.
- Elçi, A., Abubakar, A. M., Özgül, N., Vural, M., ve Akdeniz, T. (2016). *Öğretim elemanlarının teknoloji ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarını etkin kullanımı: Uygulamalı çalıştay*. Akademik Bilişim (AB'16), 8-10.
- Erdem, Ö. ve Sarpkaya Aktaş, G. (2018). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin cebir öğrenme alanında yaşadıkları kavram yanlışlarının giderilmesinde etkinlik temelli öğretimin değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 9(2), 312-338.
- Eriksson H., ve Eriksson, I. (2021). Learning actions indicating algebraic thinking in multilingual classrooms. *Educational Studies in Mathematics*, 106(3), 363–378.
- Fırat, S. (2011). *Bilgisayar destekli eğitsel oyunlarla gerçekleştirilen matematik öğretiminin kavramsal öğrenmeye etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Adıyaman Üniversitesi.
- Fraenkel, J. R., ve Wallen, N. E. (2012). *The nature of qualitative research. How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Gündüzalp, C. (2021). Web 2.0 araçları ile zenginleştirilmiş çevrimiçi öğrenmenin öğrencilerin üstbilişsel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(3), 1158-1177.
- Gürsoy, K. (2017). *Bilgisayar destekli matematik öğretiminin akademik başarıya ve matematik dersine yönelik tutumlarına etkisi: Bir meta-analiz ve meta-sentez çalışması*. [Doktora Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Helvacı, B. T. (2010). *Bilgisayar destekli öğretimin, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin matematik dersi 'çokgenler' konusundaki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kahoot (t. y.). Kahoot Hakkımızda sayfası, <https://kahoot.com/company/> adresinden 21 Mayıs 2022 tarihinde edinilmiştir.

- Kaput, J. J. (2008). *What is algebra? What is algebraic reasoning?* In J. Kaput, D. W. Carraher, ve M. L. Blanton (Eds). *Algebra in the early grades* (pp. 5–17). New York, NY: Routledge.
- Karaca, H. ve Yalçinkaya, İ. (2018). Ortaokul cebir öğrenme alanı tutum ölçeği (CTÖ). *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (14), 1-18.
- Karaman, S., Yıldırım, S. ve Kaban, A. (2008). Öğrenme 2.0 yaygınlaşıyor: Web 2.0 uygulamalarının eğitimde kullanımına ilişkin araştırmalar ve sonuçları. *XIII. Türkiye’de İnternet Konferansı Bildirileri*, 35-40.
- Kaynar, T. (2019). *Web 2.0 araçlarının yabancı dil öğretiminde kullanımı*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Lee, S. W., ve Mao, X. (2021). Algebra by the Eighth Grade: The Association Between Early Study of Algebra I and Students’ Academic Success. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 19(6), 1271-1289.
- McLoughlin, C., ve Lee, M. (2007). Social software and participatory learning: Pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era. In ICT: Providing choices for learners and learning. *Proceedings ascilite Singapore*, 664-675.
- MEB, (2018). *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ortaokul Matematik Dersi (5, 6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- NCTM (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, Va. NCTM.
- Okuducu, A. (2020). *Scratch destekli matematik öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin cebirsel ifadeler konusundaki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.
- Öner, A. T. (2009). *İlköğretim 7. sınıf cebir öğretiminde teknoloji destekli öğretimin öğrencilerin erişim düzeyine, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi*. [Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Övez, F. T. D. ve Çınar, B. A. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin cebir bilgileri ve cebirsel düşünme düzeylerinin problem kurma becerileri açısından incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 483-502.
- Palabıyık, U., ve İspir, O. A., (2011). Örüntü temelli cebir öğretiminin öğrencilerin cebirsel düşünme becerileri ve matematiğe karşı tutumlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 111-123.
- Pitta-Pantazi, D., Chimoni, M., ve Christou, C. (2020). Different types of algebraic thinking: An empirical study focusing on middle school students. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18(5), 965-984.
- Powtoon (t. y.). Powtoon Hakkımızda sayfası,
https://www.powtoon.com/aboutus/?_gl=1*1f0wb4k*_ga*MjE2NDUzMjI5LjE2NTMzNDE4NDk.*_ga_98Q92H2JTQ*MTY1Mzk1NzA3NS4yLjEuMTY1Mzk1NzExOS4xNg adresinden 21 Mayıs 2022 tarihinde edinilmiştir.

- Radford, L. (2014). The progressive development of early embodied algebraic thinking. *Mathematics Education Research Journal*, 26(2), 257-277.
- Sulak, S. A. (2002). *Matematik dersinde bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Şahin, M. ve Doğan S. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu matematik 6 ders kitabı*. Engürü Yayınları.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Tükenmişlik ve Empati Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Simge YAYLA
Ege Üniversitesi
simge.yayla@ege.edu.tr

Esra KANLI
Ege Üniversitesi
esra.kanli.denizci@ege.edu.tr

Özet

Tükenmişlik kavramı ortaya çıktığından bu yana yapılan araştırmalar, çoğunlukla mesleki değişkenlere odaklanmıştır. Tükenmişliğin bireysel bağlamda duygusal yönüne odaklanan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Diğer insanlara hizmet veren mesleklerde tükenmişliğin daha fazla görüldüğü ve bu meslekler içerisinde öğretmenliğin, öğretmenlik branşları arasında da özel eğitim öğretmenliğinin daha yüksek oranda tükenmişliğe sahip olabileceği ortaya konmuştur. Özel eğitim öğretmenlerinin, özel gereksinimli bireylerle etkileşiminden kaynaklı olarak empati ve getirisini sağlayan duygusal yük bağlamında diğer branşlara göre daha dezavantajlı durumda olduğu söylenebilir. Tüm bunlardan hareketle mevcut çalışma, özel eğitim öğretmenlerinin demografik özelliklerine göre tükenmişlik düzeylerini ve tükenmişlik durumları ile empati düzeyleri arasındaki ilişkiyi analiz etmeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nicel araştırma paradigması kapsamında korelasyon araştırması yöntemine göre desenlenmiş olup amaçlı/olasılık dışı örnekleme kapsamında tipik durum örnekleme tekniğiyle belirlenen özel rehabilitasyon kurumlarında çalışan 63 özel eğitim öğretmeninden veri toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından oluşturulan demografik bilgi formu; Türkçe uyarlamasını İnce ve Şahin'in (2015) yaptığı, 7'li Likert tipte 22 sorudan oluşan ve *duygusal tükenme*, *duyarsızlaşma*, *kişisel başarı* alt boyutlarını içeren Maslach Tükenmişlik Envanteri- Öğretmen Formu (MTE-EF) ve Türkçe uyarlamasını Bora ve Baysan'ın (2008) yaptığı, 4'lü Likert tipte 26 sorudan oluşan Cambridge Davranış Ölçeği (CDÖ) kullanılmıştır. Veriler IBM SPSS Statistics 21 paket programıyla analiz edilmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin cinsiyetleri bağlamında, empatinin ilgi sempati boyutunun, tükenmişliğin ise duyarsızlaşma boyutunun erkeklerde kadınlara oranla daha belirgin olduğu; özel eğitim öğretmenlerinin mesleki deneyimleri arttıkça duyarsızlaşma boyutunda tükendikleri; lisansı özel eğitim olan öğretmenlerin, lisansı okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi uzmanı olanlara göre duyarsızlaşma boyutunda daha yüksek puanlar aldığı ve empatinin ilgi sempati boyutu ile tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutu arasında aynı yönlü ve orta düzeyde ilişki olduğu bulgulanmıştır. Mevcut durumun sebeplerine yönelik derinlemesine araştırmalar yapıp özel eğitim öğretmenlerinin yalnızca mesleki gelişimlerine değil, duygusal bağlamda iyi oluşlarına da odaklanılarak ve tedbirler alınarak tükenmişlik olasılığı azaltılabilir.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, Öğretmenlik, Empati düzeyi, Tükenmişlik düzeyi

Abstract

Since the concept of burnout emerged, research has mostly focused on occupational variables. Studies focusing on the individual emotional aspect of burnout are quite limited. It has been identified that burnout is more common in professions that serve other people, and that teaching, especially special education teaching, may have higher burnout among these professions. It can be said that special education teachers are more disadvantaged than other branches in terms of empathy and its emotional load due to their interaction with individuals with special needs. Therefore, the present study aims to analyze the burnout levels of special education teachers according to their demographic characteristics and to determine the relation between their burnout and empathy levels. The research was designed according to the correlation research method within the scope of the quantitative research paradigm, and data were collected from 63 special education teachers working in special rehabilitation institutions, which were determined by the typical case sampling technique within the scope of purposeful/non-probabilistic sampling. As a data collection tool, the demographic information form created by the researchers; The Maslach Burnout Inventory-Teacher Form (MTE-EF), which consists of 22 7-point Likert-type questions and includes the sub-dimensions of emotional exhaustion, depersonalization, and personal accomplishment, adapted in Turkish by İnce and Şahin (2015), and Cambridge Behavior Scale (CDS), which consists of 26 questions in 4-point Likert type questions adapted in Turkish by Bora and Baysan (2008) was used. The data were analyzed with the IBM SPSS Statistic 21 package program. In terms of special education teachers' genders, the attention sympathy dimension

of empathy and the depersonalization dimension of burnout were more significant in males than in females; as the professional experience of special education teachers increases, they become exhausted in the dimension of depersonalization; It was found that special education teachers got higher scores in the depersonalization dimension than preschool teachers and child development specialists, and there was a similar and moderate relation between the interest sympathy dimension of empathy and the depersonalization dimension of burnout. The possibility of burnout can be reduced by conducting in-depth research on the causes of the current situation, focusing not only on the professional development of special education teachers, but also on their emotional well-being, and taking precautions.

Keywords: *Special education, Teaching, Empathy level, Burnout level*

Giriş

Tükenmişlik, günümüzde insanlar tarafından aşına olunan bir kavramdır. Bu kavram ilk olarak yaklaşık otuz yıl önce, klinik personellerinde yıpranma belirtilerini gözlemleyen ve tükenmişliği, duygusal tükenme, motivasyon ve bağlılık kaybının bir belirtisi olarak tanımlayan psikiyatrist Freudenberg (1974) tarafından ortaya konulmuş olmasına rağmen (Maslach vd., 2001; Chang, 2009; McCarthy vd.,; Aloe vd., 2014), hala araştırılan bir konudur (Simbula ve Guglielmi, 2010). Freudenberg tarafından tanımlanan bu kavram, Maslach ile boyut atlamış ve gelişmiştir. *Maslach, diğer insanlara hizmet veren çeşitli meslek grubu çalışanları ile iş bağlamında duygusal stres hakkında görüşmeler yaparak bu durumla başa çıkma stratejilerinin insanların profesyonel kimliği ve iş davranışları üzerindeki önemli etkilerini ortaya koymuştur* (Maslach vd., 2001, s. 399-400). Günümüzde tükenmişliğin en yaygın olarak kabul edilen tanımı Maslach'ın tükenmişliğe dair görüşleridir (Goddard vd., 2006). Maslach ve arkadaşları (2001), tükenmişliği, diğer insanlarla çalışan bireyler arasında meydana gelebilecek duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalmadan oluşan üç boyutlu psikolojik bir sendrom olarak tanımlamaktadır. Tükenmişliğin özü, stres tepkisinden ziyade hizmet verenin duygularına ve hizmet verdiği kişilerle olan ilişkilerinin altında yatan güdü ve değerlere odaklanan kişilerarası bağlamla ilgilidir (Maslach, 1976; Maslach vd., 2001). Bu bağlamda, tükenmişlik araştırmalarında duygusal yöne ağırlık verilmek önem arz etmektedir.

İnsanlara hizmet veren meslek gruplarından biri de öğretmenliktir. Literatürde öğretmenliğin yüksek düzeyde tükenmişliğe eğilimli bir meslek olduğu ifade edilmektedir (Chang, 2009; Hakanen vd., 2006; Kyriacou ve Sutcliffe, 1977; Maslach vd., 2001; McCarthy vd., 2009). Maslach ve arkadaşları (1996), öğretmenlerin diğer insanlara hizmet veren çalışanlara göre biraz daha yüksek duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanlarına ve daha düşük kişisel başarı duygusuna sahip olma eğiliminde olduklarını bildirmiştir (akt. Aloe vd., 2014). Öğretmenlik alanlarından ise özellikle özel eğitim öğretmenliği, öğrenci gereksinimlerindeki çeşitlilik sebebiyle bu hususta daha fazla risk teşkil edebilmektedir. Hastings ve Brown (2002), zihinsel yetersizlik ve/veya otizm tanısı almış öğrencilerle çalışan

27'si özel eğitim öğretmeni, 28'i destek personel olmak üzere 55 kişi ile yaptığı çalışmada, öğretmen tükenmişliğinin sebeplerinden biri olarak 'zorlu öğrenci davranışlarını' işaret eder. Özel gereksinimli öğrencilerin bu zorlu davranışları daha yoğun sergiledikleri bilinmektedir. Bu bağlamda özel gereksinimli öğrencilere eğitim veren özel eğitim öğretmenlerinin bu durumdan daha fazla etkilenmesi şaşırtıcı bir sonuç değildir. Nitekim çeşitli araştırmalar, özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliğinin genel eğitim öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Bkz. Boe vd., 1997; Boe vd., 1997). Özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik durumlarını, duygusal çevrelerinden araştırmak duygusal iyi oluşlarını sağlama hususunda alana ışık tutabilir.

Literatürde öğretmenlerin tükenmişliğine dair demografik incelemeler, iş yükü, sınıf yönetimi, özyeterlik konularına yer verilmiştir. *Öğretmenler arasındaki tükenmişlik belirtileri on yıllardır çalışılmış olmasına rağmen, çok az bilim insanı öğretmen tükenmişliğini duygu düzenleme ve öncül değerlendirmeler merceğinden incelemiştir* (Chang, 2009; s. 194). Öğretmenliğin duygusal yönlerini anlamının, öğretmenlerin neden duygusal olarak bitkin hissettiklerini anlamamıza yardımcı olabileceğini savunan Chang (2009), öğretmenlerin öğretimde gerekli olan yoğun duygusal çalışma ve emek nedeniyle duygusal olarak bitkin hale gelip tükenmiş hissedebileceğini ifade ederek henüz keşfedilmemiş bir alan olan öğretmen duyguları ile öğretmen tükenmişliğine dair daha fazla araştırmanın gerekliliğini oraya koymaktadır.

Empati de tükenmişlik gibi insanların aşına olduğu bir diğer kavramdır. TDK (2022), empatiyi 'duygudaşlık' olarak tanımlar. *Daha genel olarak, empati, bir başkasının duygusal durumunu istemsiz, bazen de güçlü bir şekilde deneyimlemek olarak tanımlanmıştır* (Cairns, 1989, s. 13). Cairns (1989), empatinin bilinçaltı kaynaklı ve istemsiz dahi gerçekleşebileceğini fakat bilinçli olduğu takdirde özdeşleşmenin ötesine geçerek anlam kazanacağını belirtir. Diğer insanlara hizmet veren meslek gruplarında, insanlarla etkileşimde olma durumu beraberinde bilinçli veya bilinçsiz gerçekleşen empati getirebilir. Faez (2012), çok dilli ve çok kültürlü sınıflarda, dil eğitimi için empatik öğretmenin önemini vurgulamaktadır. Benzer bir durum farklı gelişim gösteren çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenleri için de söz konusudur. Fakat aydınlatılması gereken nokta, özel eğitim öğretmenlerinin empati düzeylerinin onları tükenmişlik bağlamında nasıl etkilediğidir. Empati düzeyi, Chang'ın (2009) tükenmişliğe dair işaret ettiği duygusal boyut hususunda ipuçları sağlayabilir. Dolayısıyla mevcut çalışma, özel eğitim öğretmenlerinin demografik özelliklerine göre tükenmişlik düzeylerini ve tükenmişlik durumları ile empati düzeyleri arasındaki ilişkiyi analiz etmeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Korelasyonel araştırmalar, *iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılan araştırmalardır* (Büyüköztürk ve ark., 2020, s. 16). Araştırmada, özel eğitim öğretmenlerinin, empati puanlarıyla tükenmişlik puanları arasındaki ilişkinin konmasını hedeflendiğinden nicel araştırma paradigması kapsamında korelasyon araştırması yöntemine göre tasarlanmıştır. Amaçlı/olasılık dışı örnekleme kapsamında tipik durum örnekleme tekniğı, *tipik ya da temsil edici olarak gösterilen kişi ya da kişilerin araştırmaya dahil edildiğı* örnekleme tekniğidir (Ekiz, 2013; s. 105). Araştırmada seçkisiz örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme kullanılarak kamu dışındaki özel eğitim ve rehabilitasyon kurumlarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinden (n=63) veri toplanılmıştır. Ölçüm aracı olarak ise Türkçe uyarlamasını İnce ve Şahin'in (2015) yaptığı, 7'li likert tipte 22 sorudan oluşan *ve duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı* alt boyutlarını içeren Maslach Tükenmişlik Envanteri- Öğretmen Formu (MTE-EF) ile Türkçe uyarlamasını Bora ve Baysan'ın (2008) yaptığı, 4'lü likert tipte 26 sorudan oluşan Cambridge Davranış Ölçeğı (CDÖ) kullanılmıştır. Katılım gösteren özel eğitim öğretmenlerinden basılı olarak veya Google Formlar aracılığıyla veri toplanmıştır. Veri elde edilen katılımcı sayısının 50'den büyük olması sebebiyle Kolmogorov Smirnov normallik testi yapılmış çarpıklık-basıklık ve histogram grafikleri incelenmiştir. Kolmogorov Smirnov normallik testi sonuçlarına göre toplam empati puanları ve tükenmişliğin duygusal tükenme alt boyutunun anlamlı çıktığı (her ikisi için de .200) tespit edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık grafikleri detaylı incelendiğinde ise empatinin ilgi sempati alt boyutu ile tükenmişliğin duyarsızlaşma alt boyutunun normal dağılım göstermediğı bulgulanmıştır. Bu bağlamda analizlerin nonparametrik yapılmasına karar verilmiş; iki değişkenli demografik bilgilere göre empati ve tükenmişlik puanları arasındaki farkın anlamlılığı analizi Mann Whitney U ile, ikiden çok değişkenli demografik bilgilere göre empati ve tükenmişlik puanları arasındaki farkın anlamlılığı analizi Kruskal-Wallis ile, empati ve tükenmişlik puanları arasındaki korelasyon analizi ise Spearman kat sayısı ile yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada seçkisiz örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme kullanılarak kamu dışındaki özel eğitim ve rehabilitasyon kurumlarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinden (n=63) veri toplanmıştır. Katılımcıların %74.6'sı kadın (n=47), %25.4'ü erkek (n=16); %33.3'ü evli (n=21), %63.5'i bekar (n=40). Özel Rehabilitasyon kurumlarında özel eğitim öğretmeni olarak görev yapan farklı lisanslardan öğretmenler araştırmaya katkı sunmuştur (okul öncesi

öğretmeni n=11 sınıf öğretmeni n=9, özel eğitim öğretmeni n=27, çocuk gelişimi n=5 ve diğer n=9). Bu katılımcılardan %66.7'si (n=42) 0-5 yıl; %28.6'sı (n=18) 5 yıldan fazla hizmet vermiştir. Hizmet içi aldığı belirten katılımcılar %60.3 (n=38) iken, hizmet içi eğitim almadığını belirten %31.7 (n=20) katılımcı mevcuttur (Bkz. Tablo1).

Tablo 1

Katılımcıların Cinsiyet, Medeni Hal, Hizmet Yılı, Branş ve Hizmet İçi Eğitim Durumlarını Gösteren Betimsel İstatistik ve Frekans Tablosu

	Değişken	N	%
Cinsiyet	Kadın	47	74.6
	Erkek	16	25.4
Medeni hal	Evli	21	33.3
	Bekar	40	63.5
Hizmet yılı	0-5 yıl aralığı	42	66.7
	5 yıl üzeri	18	28.6
Branş	Okul Öncesi	11	17.5
	Sınıf	9	14.3
	Özel Eğitim	27	42.9
	Çocuk Gelişimi	5	7.9
	Diğer	9	14.3
Hizmet içi eğitim	Evet	38	60.3
	Hayır	20	31.7

Veri Toplama Araçları

Ölçüm aracı olarak, Türkçe uyarlamasını İnce ve Şahin'in (2015) yaptığı, 7'li Likert tipte 22 sorudan oluşan ve *duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı* alt boyutlarını içeren Maslach Tükenmişlik Envanteri- Öğretmen Formu (MBI-ES) ile Türkçe uyarlamasını Bora ve Baysan'ın (2008) yaptığı, 4'lü likert tipte 26 sorudan oluşan Cambridge Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Katılım gösteren özel eğitim öğretmenlerinden basılı olarak veya Google Formlar aracılığıyla veri toplanmıştır.

Demografik Bilgi Formu. Katılımcıların cinsiyet (kadın/erkek), medeni hal (evli/bekar), hizmet yılı (0-5/5+), branş (okul öncesi öğretmeni, sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmeni, çocuk gelişimi uzmanı ve diğer) ve hizmet içi eğitim (almış/almamış) durumlarını ortaya koyabilmek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

Cambridge Davranış Ölçeği (CDÖ). Baron-Cohen ve Wheelwright tarafından (2004) geliştirilen Cambridge Davranış Ölçeği, 3 alt boyut içeren 4'lü likert tipte 20'si çeldirici 60 maddeden oluşmakta ve bireylerin empati düzeylerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bora ve Baysan'ın (2009) yapmış olduğu Türkçe uyarlama çalışmasında ise 4 alt boyut (bilişsel empati, empatik ilgi-sempati, emosyonel yanıt ve sosyal yeti) ve 26 madde geçerli-güvenilir bulunmuştur. Özgün çalışmada ölçeğin iç tutarlılığı .84 olarak hesaplanmış ve split-half yöntemi ile elde edilen Guttman katsayısını .78 olarak bulmuştur. Bu yöntemle, iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ölçeğin ilk yarısı için .75, ikinci yarısı için .74 olarak tespit edilmiştir (Bora ve Baysan, 2009). Mevcut çalışmada ise iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır.

Maslach Tükenmişlik Envanteri - Eğitimci Formu (MTE-EF). Maslach vd. (2010) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu, 3 alt boyut (*duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı*) içeren 7'li likert tipte 22 maddeden oluşmaktadır. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini ortaya koyabilmek amacıyla geliştirilen bu envanterin İnce ve Şahin'in (2015) yaptığı Türkçe uyarlama çalışmasında özgün yapısı korunmuştur. Özgün çalışmada ölçeğin iç tutarlılığı bağlamında iç tutarlılık güvenilirlik katsayısının duygusal tükenme boyutunda .89, duyarsızlaşma boyutunda .77 ve kişisel başarı boyutunda ise .74 olduğu; Türkçe uyarlama çalışmasında ise iç tutarlılık güvenilirlik katsayısının duygusal tükenme boyutunda .88, duyarsızlaşma boyutunda .78 ve kişisel başarı boyutunda ise .74 olduğu tespit edilmiştir (İnce ve Şahin, 2015). Mevcut çalışmada, tüm alt boyutların yüksek iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı yüksek olarak hesaplanmıştır (Duygusal Tükenme Cronbach Alfa Katsayısı .84, Duyarsızlaşma Cronbach Alfa Katsayısı .83 ve Kişisel Başarı Cronbach Alfa Katsayısı .80).

Bulgular

İnsanlara hizmet veren meslek gruplarında tükenmişliğin yaşanabileceği ifade edilmektedir. Bu meslek gruplarından biri de öğretmenliktir ve alan yazında öğretmenliğin yüksek düzeyde tükenmişliğe eğilimli bir meslek olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlik alanlarından ise özellikle özel eğitim öğretmenliği, öğrenci gereksinimlerindeki çeşitlilik sebebiyle bu bağlamda daha fazla risk teşkil edilmektedir. Chang (2009), öğretmenliğin duygusal yönlerini anlamının, öğretmenlerin neden duygusal olarak bitkin hissettiklerini anlamamıza yardımcı olabileceğini savunmaktadır. Bu duygusal yönlerden birinin de empati olduğu ve özel eğitim öğretmenlerinin öğrencileriyle yahut onların aileleriyle istemli veya istem dışı kurabileceği empatinin onları

duygusal bağlamda olumsuz etkileyip tükenmişliğe sürükleyebileceği düşünülebilmektedir. Araştırmada bu bağlama odaklanılıp özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik durumları ve empati düzeyleri demografik değişkenlere göre incelenmiş ve birbirleri arasındaki ilişkiler analiz edilmiş elde edilen bulgular aşağıdaki gibi özetlenmiştir:

Katılımcıların iki değişkenli demografik bilgilerine göre empati ve tükenmişlik düzeylerindeki farkın anlamlılığı Mann Whitney U ile analiz edilmiş yalnızca cinsiyet ve hizmet yılı bağlamında bazı alt boyutlarda fark tespit edilmiştir. CDÖ'nün ilgi-sempati alt boyutunda ($Mdn=2.5, U=218.5, z=-2.55, p=.01$) ve MTE-EF'nin duyarsızlaşma alt boyutunda ($U=139.5, Z=-3.418, \text{medyan}=9, p=.00$) erkeklerin kadınlardan anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldığı, MTE-EF'nin kişisel başarı alt boyutunda ise 5 yıldan fazla çalışanların 0-5 yıl çalışanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldığı tespit edilmiştir ($U=244.5, Z=-2.156, \text{medyan}=42, p=.03$). Katılımcıların branşları beş farklı kategoride incelenmiş ve branşa göre empati ile tükenmişlik düzeylerindeki farkın anlamlılığı Kruskal-Wallis ile analiz edilmiştir. Katılımcıların branşına göre MTE-EF'nin duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir ($p=.00$). Özel eğitim öğretmenlerinin hem çocuk gelişimi uzmanları hem de okul öncesi öğretmenlerine göre daha yüksek duyarsızlaşma düzeyine sahip olduğu bulgulanmıştır (sırasıyla $p=.03, p=.01$).

Korelasyon katsayısı (r), 1 (mükemmel pozitif ilişki) ile -1 (mükemmel negatif ilişki) arasında değişir ve 0 olması ilişki olmadığının göstergesidir. Korelasyon katsayısının +1'e yaklaşması ilişkiyi kuvvetlendirirken 0'a yaklaşması ilişkinin zayıflığını belirtir. 0,30'dan küçük olması düşük düzeyde, 0,30-0,70 arasında olması orta düzeyde, 0,70'den büyük olması yüksek düzeyde ilişki mevcudiyetini ifade eder (Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk, 2021). CDÖ alt boyutları ile MTE-EF alt boyutları arasında yapılan Spearman korelasyon analizinde genel olarak bir ilişki saptanmış olmamasına karşın yalnızca CDÖ'nin ilgi-sempati alt boyutu ile MTE-EF'nin duyarsızlaşma alt boyutunda aynı yönlü ve orta düzeyde bir ilişki bulgulanmıştır ($p=.32$, Bkz. Tablo 2).

Araştırmada dikkat çeken farklı bir nokta, veri toplama araçlarının bazı alt boyutlarının birbirleriyle düşük korelasyon göstermesidir. Araştırmada, empati düzeyini ortaya koymak için kullanılan Cambridge Davranış Ölçeği'nin bilişsel empati ile ilgi sempati ($r=.17$) alt boyutları arasında; ilgi sempati ile emosyonel yanıt ($r=-.03$) ve sosyal yeti ($r=.26$) alt boyutları arasında düşük korelasyon bulgulanmıştır. Yalnızca bilişsel empati alt boyutu ($r=.89$) ölçeğin toplam puanıyla yüksek düzeyde ilişki gösterirken ilgi sempati ($r=.45$), emosyonel yanıt ($r=.45$) ve sosyal yeti ($r=.61$) alt boyutları orta düzeyde ilişki ortaya koymuştur. Tükenmişlik durumunu

ortaya koymak için kullanılan Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin alt boyutları arasında ise yönleri beklenene uygun olmakla birlikte alt sınırdan orta düzey bir ilişki tespit edilmiştir (DTxKB $r=-.35$; DTxD $r=.35$; KBxD $r=-.36$).

Tablo 2

Cambridge Davranış Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Boyut Puanları İle Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyut Puanları Arası Spearman Korelasyon Testi Sonuçları

		n	İlgi Sempati	Emosyonel Yanıt	Sosyal Yeti	Empati Toplam Puan	Duygusal Tükenme	Kişisel Başarı	Duyarsızlaşma
Empati	Bilişsel Empati	63	.178	.327	.403	.898	.149	.135	-.057
	İlgi Sempati	63		-.031	.261	.451	-.047	-.245	.329*
	Emosyonel Yanıt	63			.324	.458	.139	.115	-.160
	Sosyal Yeti	62				.610	-.017	.134	-.080
	Empati toplam puan	62					.146	.029	.052
Tükenmişlik	Duygusal Tükenme	61						-.356	.357
	Kişisel Başarı	61							-.361
	Duyarsızlaşma	60							

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Sonuç ve Tartışma

Özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik durumları ve empati düzeylerinin demografik değişkenlere göre incelendiği ve birbirleri arasındaki ilişkilerin analiz edildiği bu araştırmanın bulguları literatür ışığında tartışılmıştır ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Mevcut araştırmaya göre özel eğitim öğretmenlerinin cinsiyetleri bağlamında, empatinin ilgi sempati yönü, tükenmişliğin ise duyarsızlaşma yönü erkeklerde kadınlara göre daha belirgindir. Literatürde tükenmişliğin cinsiyet bağlamında sonuçları tutarsızdır (Chang, 2009). Coulter ve Abney (2009) çalışmalarında, tükenmişlik ile cinsiyet arasında düşük düzeyde ilişki saptamışken bu araştırmada tükenmişliğin yalnızca bir alt boyutunda cinsiyete yönelik farklılık bulgulanmıştır. Bu araştırmanın yapıldığı katılımcı grubu için hem empati (ilgi sempati) hem tükenmişlik (duyarsızlaşma) bağlamında erkekler lehine sonuçlar elde edilse de literatürde birbirinden farklı ve tutarsız bulgular yoğunluktadır. Tüm bunlar, tükenmişlik ve empatinin cinsiyetten bağımsız olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma bulgularına göre özel eğitim öğretmenlerinin mesleki deneyimleri arttıkça kişisel başarı algılarının da arttığı dikkat çekmektedir. Counter ve Abney (2009), hizmet yılı ile tükenmişlik arasında düşük de olsa ilişki saptamıştır. Nitekim Wilkerson (2009), tükenmişlik ile deneyim yılı arasında negatif bir korelasyon saptamış tükenmişliğin duyarsızlaşma alt boyutu ile deneyim yılı arasında ilişki tespit etmiştir. Mevcut araştırmada ise literatüre paralel olarak deneyimli öğretmenlerin daha az deneyimli öğretmenlere göre tükenmişliğin kişisel başarı boyutu puanlarında anlamlı düzeyde ve deneyimli öğretmenler lehine farklılaştığı saptanmıştır. Deneyim, kişisel başarı ve yeterlik getirebilirken yılların yaratmış olduğu yorgunluk tükenmişliğe de sebep olabilir. Bu araştırmada deneyimli öğretmenlerin daha yüksek kişisel başarı gösterdiği dolayısıyla da daha az tükendiği söylenebilmektedir.

Katılımcılar arasındaki özel eğitim lisans programı mezunu öğretmenler, lisansı okul öncesi ve çocuk gelişimi uzmanı olanlara göre daha fazla duyarsızlaşmaktadır. Çeşitli araştırmalar özel eğitim öğretmenlerinin strese daha meyilli, tükenmişliğe daha açık olduğunu ortaya koymaktadır (Boe vd., 1997; Boe, Bobbit vd., 1997; McIntyre 1983). Mevcut araştırmada da özel eğitim öğretmenleri, çocuk gelişimi uzmanları ve okul öncesi öğretmenlerine göre daha tükenmiş (duyarsızlaşma) olduğu bulgulanmıştır. Yalnızca okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi lisans programı mezunu özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim lisans programı mezunu öğretmenlere göre daha az duyarsızlaşması, onları bu lisans programını seçmeye iten güdüyle ilgili olduğu düşünülebilir. Öğretmenleri daha küçük yaş

gruplarıyla çalışmayı seçmeye iten anaç duygu, duyarsızlaşma noktasında da onlara ket vurmuş ve daha az tükenmelerini sağlamış olabilir.

Araştırma, empatinin ilgi sempati yönü ile tükenmişliğin duyarsızlaşma yönü arasında ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Maslach (2003) ve Stebnicki (2008), öğrencilerle süregelen empatik ilişkilerin tükenmişliğe yol açabileceğini vurgularken yine Maslach (1976), aşırı empati kullanımının dayanılmaz duygusal strese yol açabileceğini ifade etmiştir. Nitekim bir sosyal hizmet uzmanının görüşlerini "O kadar çok yardıma ihtiyacı olan kişi var ki, hepsine sempati duymak imkansız" şeklinde aktarmıştır. Mevcut araştırmada ise empatinin ilgi-sempati alt boyutu ve tükenmişliğin duyarsızlaşma alt boyutu arasında aynı yönlü ve orta düzeyde bir ilişki bulgulanmıştır. Duyarsızlaşma ile ilgi sempati alt boyutlarının ilişkili olması sonucu şaşırtıcı değildir. İlgi sempati duygusu bir süre sonra bu bağlamda yorgunluğa ve duyarsızlaşmaya sebep olabilmektedir.

Bir ölçeğin aynı amaca hizmet eden alt boyutlarında ilişki olması beklenmektedir. Araştırmada dikkat çeken nokta, veri toplama araçlarının bazı alt boyutlarının birbirleriyle düşük korelasyon göstermesidir. Cambridge Davranış Ölçeği'nin bilişsel empati ile ilgi sempati ($r=.17$) alt boyutları arasında; ilgi sempati ile emosyonel yanıt ($r=-.03$) ve sosyal yeti ($r=.26$) alt boyutları arasında düşük korelasyon bulgulanmıştır. Bu durum, veri toplama aracının alt boyutlarının işleyişinde sorun olabileceğini düşündürmektedir.

Öneriler

Araştırma, tükenmişliğin duygusal boyutuna odaklanıp bunu empati çerçevesinden açıklamaya çalışmıştır. Empati ve tükenmişliğin belli alt boyutlarında (ilgi-sempati ve duyarsızlaşma) ilişki olduğunu bulgulanmış ancak tükenmişliği tümüyle empati çerçevesinden açıklama bağlamında eksik kalmıştır. Bunlara ek olarak özel eğitim öğretmenlerinin empati düzeyleri ve tükenmişlik durumlarına yönelik cinsiyet, hizmet yılı, mezun oldukları lisans programı gibi demografik özellikler hususunda ipuçları sunmuştur. Tüm bunlardan hareketle aşağıdaki öneriler oluşturulmuştur:

- Veri toplanan katılımcı sayısı genel yargılara varmak için yetersizdir. Daha sağlıklı sonuçlar elde etmek ve genel yorumlar yapabilmek adına katılımcı sayısı artırılarak mevcut çalışma tekrarlanabilir.
- Araştırmada öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini tespit etmek adına Maslach Tükenmişlik Envanteri - Eğitimci Formu, empati düzeylerini tespit edebilmek adına

Cambridge Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Benzer bir çalışma farklı ölçekler kullanılarak yapıp bulguları mevcut çalışmanın bulgularıyla karşılaştırılabilir.

- Araştırma, mevcut durumu ortaya koyar niteliktedir fakat bu durumun nedenlerine yönelik veri sağlayamamaktadır. Ölçek sonuçlarına göre katılımcılarla, derinlemesine irdelemeler yapmaya olanak sunan birebir görüşmeler sağlanabilir.

Hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin süreç içindeki gelişimlerine katkı sunmaktadır. Bu eğitimlerde özel eğitim öğretmenlerinin yalnızca mesleki gelişimlerine değil duygusal bağlamda iyi oluşlarına da odaklanılması ve bu hususta tedbirler alınması tükenmişlik olasılığını azaltıcı işlev gösterebilir.

Kaynakça

- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan M.E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26(1), 101-126. doi:10.1007/s10648-013-9244-0
- Bora, E., & Baysan, L. (2009). Empati ölçeği – Türkçe formunun üniversite öğrencilerinde psikometrik özellikleri. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 19, 39-47.
- Boe, E. E., Bobbitt, S. A., Cook, L. H., Whitener, S. D., & Weber, A. L. (1997). Why didst thou go? Predictors of retention, transfer, and attrition of special and general education teachers from a national perspective. *The Journal of Special Education*, 30(4), 390-411.
- Boe, E. E., Bobbitt, S. A., Cook, L. H. (1997). Whither didst thou go? Retention, reassignment, migration, and attrition of special and general education teachers from a national perspective. *The Journal of Special Education*, 30(4), 371-389.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cairns, J. (1989). Some reflections on empathy in history. *Teaching History*, 55, 13-18. <https://www.jstor.org/stable/43259498>
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218. doi:10.1007/s10648-009-9106-y
- Coulter, M. A., & Abney, P. C. (2009). A study of burnout in international and country of origin teachers. *International Review of Education*, 55(1), 105-121. doi:10.1007/s11159-008-9116-x
- Faez, F. (2012). Diverse teachers for diverse students: internationally educated and Canadian born teachers' preparedness to teach english language learners. *Canadian Journal of Education*, 35(3), 64-84. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/canajeducrevucan.35.3.64>
- Goddard, R., O'Brien, P., & Goddard, M. (2006). Work environment predictors of beginning teacher burnout. *British Educational Research Journal*, 32(6), 857-874. doi:10.2307/30000008

- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*, 495–513. doi:10.1016/j.jsp.2005.11.001
- Hasting, R. P., & Brown, T. (2002). Coping strategies and the impact of challenging behaviors on special educators' burnout. *Mental Retardation, 40*(2), 148–156.
- İnce, N. B., & Şahin, A. E. (2015). Maslach tükenmişlik envanteri-eğitimci formu'nu Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 6*(2), 385-399.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., & Çokluk, Ö. (2021). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem Akademi
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1977). Teacher stress: A review. *Educational Review, 29*(4), 299-306. doi:10.1080/0013191770290407
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior, 17*-21.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Reviews Psychology, 52*, 397–422.
- McCarthy, c.j., Lambert, R.G., O'Donnell, M., & Melendres, L.T. (2009). The relation of elementary teachers' experience, stress, and coping resources to burnout symptoms. *The Elementary School Journal, 109*(3), 282-300.
- Simbula, S., & Guglielmi, D. (2010). Depersonalization or cynicism, efficacy or inefficacy: what are the dimensions of teacherburnout? *European Journal of Psychology of Education, 25*(3), 301-314. doi:10.1007/s1 0212-010-0017-6
- TDK Güncel Sözlük. (2022, 13 Nisan). Erişim adresi <https://sozluk.gov.tr/>

Beşinci Sınıf Matematik Ders Kitaplarındaki Finansal Okuryazarlık İlişkilendirme İçeriklerinin Karşılaştırılması

Emine Nur Gümüşmadenoğlu
Kırıkkale ÜKırıkkale Üniversitesi
eminnur99@gmail.com

Melike Tural Sönmez
Kırıkkale Üniversitesi
melikesonmez@kku.edu.tr

Abstract

In today's conditions, the importance of financial literacy education is increasing because students need to make more informed and correct decisions on financial issues. In this direction, the aim of the research is to compare the contents of financial literacy association in two fifth grade mathematics textbooks. Document analysis technique was used as a method in the research. In the analysis of the data, PISA financial literacy dimensions and mathematical literacy proficiency levels were taken as basis. Financial literacy consists of three dimensions: content, process and context. The content dimension, one of these dimensions, was included in the research. Content dimension consists of four sub-dimensions: money and transactions, financial planning, risk-return and financial lanscape. The percentage and frequency values of the data obtained in the research are given in tables. In order to ensure the validity and reliability of the research, the problems were analyzed and coded by four researchers. As a result of the examinations, the different codes were presented to another researcher who is an expert in financial literacy and mathematical literacy and a consensus was reached. As a result of the research, it was determined that the most financial questions were in the "Numbers and Operations" learning area and, no questions were found in the "risk and return" sub-dimension in the fifth grade mathematics textbooks. In addition, while there are no questions from the fifth and sixth levels of mathematical literacy proficiency levels in the textbooks, there are few questions from the fourth level. When both books are considered comparatively, the distribution of questions in the financial context according to learning and sub-learning areas and their mathematical literacy levels are similar.

Anahtar Kelimeler: *Finansal okuryazarlık eğitimi, Matematik eğitimi, Ders kitabı analizi, PISA*

Günümüz şartlarında öğrencilerin finansal konularda daha bilinçli ve doğru kararlar alabilmeleri için finansal okuryazarlık eğitiminin önemi artmaktadır. Bu doğrultu da araştırmanın amacı iki tane beşinci sınıf matematik ders kitabında yer alan finansal okuryazarlık ilişkilendirme içeriklerinin karşılaştırılmasıdır. Araştırma da yöntem olarak doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizinde PISA finansal okuryazarlık boyutları ve matematik okuryazarlığı yeterlilik düzeyleri temel alınmıştır. Finansal okuryazarlık içerik, süreç ve bağlam olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Araştırma da bu boyutlardan içerik boyutuna yer verilmiştir. İçerik boyutu; para ve piyasa işlemleri, finansal planlama, risk-getiri ve finansal koşullar olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen verilerin yüzde ve frekans değerleri tablolar halinde verilmiştir. Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini

sağlamak için problemler dört araştırmacı tarafından incelenmiş ve kodlanmıştır. İncelemeler sonucunda farklı olan kodlar finansal okuryazarlık ve matematik okuryazarlığı alanlarında uzman başka bir araştırmacıya sunulmuş ve uzlaşa sağlanmıştır. Araştırmada kitaplarda en fazla finansal bağlamda soru “Sayılar ve İşlemler” öğrenme alanında yer almaktadır. İncelenen kitaplarda “risk ve getiri” alt boyutundan da hiç soruya rastlanmamıştır. Ayrıca ders kitaplarında matematik okuryazarlığı yeterlilik düzeylerinden beşinci ve altıncı düzeyden hiç soru yer almazken dördüncü düzeyden de az sayıda soru yer almaktadır. Her iki kitap karşılaştırmalı olarak ele alındığında finansal bağlamdaki soruların öğrenme ve alt öğrenme alanlarına göre dağılımları ve matematiksel okuryazarlık düzeyleri benzerlik göstermektedir.

Giriş

Günümüzde ülke olarak kalkınabilmemiz için tasarruf yapma, kar-zarar durumlarını belirleyebilme, temel bankacılık işlemlerini bilme, vergi hesaplama, kredi ve kredi kartı kullanımı gibi pek çok finansal konuda toplum olarak bilinçlenmemiz gerekmektedir. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) (2019) raporuna göre finansal okuryazarlık, finansal kavramlar ve riskler hakkında bilgi sahibi olup bu bilgiyi finansal konularda etkili karar almada kullanırken gerekli motivasyona ve güvene sahip olmak olarak tanımlanmaktadır. Finansal okuryazarlık kavramı ile ilgili çalışmalar OECD ülkelerinde de 1990’lı yıllardan itibaren literatürde yer alırken ülkemizde son yıllarda finansal okuryazarlık ile ilgili çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Yiğitbaş, Temeloğlu & Şimşek, 2020). Ülkemizde yapılan çalışmaların büyük bir kısmı lisans öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeyini belirlemeyi amaçlamış ve bu amaç doğrultusunda finansal okuryazarlık ile ilgili dersleri olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre finansal okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Yiğitbaş vd., 2020). Ülkemizde toplumu finansal konularda bilinçlendirmek için 2012 yılında OECD’nin onayladığı Finansal Okuryazarlık ve Erişim Derneği (FODER) kurulmuştur. Bu derneğin amacı toplumdaki farklı kesimleri finansal okuryazarlık ile ilgili bilgilendirmek ve bilinçlendirmektir (Yiğitbaş vd., 2020). Atılan bu önemli adımın yanı sıra Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından da “Finansal Okuryazarlık” isimli kitap yayınlanmıştır (Şarlak, 2012). Literatürde öğrencilere finansal eğitim verildiği takdirde öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeylerinin arttığını destekleyen çalışmalarda yer almaktadır. Örnek olarak Yiğitbaş vd. (2020) ve Çarıkçı (2019) verilebilir. Yiğitbaş vd. (2020) çalışmalarında 7 ve 8.sınıflar ile yaparken Çarıkçı’da (2019) çalışmasını 4.sınıflar ile yapmaktadır. Çalışmalarında öğrencilere finansal okuryazarlık ile ilgili eğitimden önce ve sonra olmak üzere iki kere anket

uygulamışlardır. Anketleri eğitimden önce ve sonra olarak karşılaştırdıkları zaman finansal okuryazarlık eğitimi sonrasında öğrencilerin finansal okuryazarlık kavramı hakkında daha fazla bilgi sahibi olduklarını tespit etmişlerdir. Yıldırım ve Özbek'te (2021) çalışmalarından öğrencilere erken dönemde finansal okuryazarlık eğitimi verilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Çünkü hem sayısal zekanın hem bilişsel zekanın hem de gelecekte günlük hayatta kullanılacak finansal işlemlerin daha kolay yürümesi için erken dönemde öğrencilere finansal okuryazarlık eğitim verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Tural Sönmez'de (2022) çalışmasında literatürden örnekler vererek erken dönemde finansal okuryazarlık eğitiminin önemine ve "Finans Eğitimi Standartları Entegreli Matematik" modeline (FESEM modeli) değinmektedir. Ülkemizde finansal okuryazarlık ile ilgili az sayıda da olsa ortaokul ders kitaplarını ve öğretim programını inceleyen çalışmalarda yer almaktadır. Güvenç (2017), çalışmasında ülkemizdeki öğretim programlarını finansal okuryazarlık açısından incelemiş ve ortaokul seviyesinde en çok sosyal bilgiler ve matematik derslerinde finansal okuryazarlık kavramı ile ilgili kazanım olduğunu tespit etmiştir. Özkale ve Özdemir Erdoğan'da (2017), çalışmalarında Türkiye'de 2005, 2013 ve 2017 yıllarında revize edilen ilköğretim ve ortaöğretim matematik öğretim programlarını finansal okuryazarlık açısından incelemişlerdir. Bu inceleme sonucunda 2005 ve 2013 matematik öğretim programlarında finansal okuryazarlık kavramı direkt olarak yer almasa bile kazanımların içinde yer aldığını, 2017 matematik öğretim programında ise ilk defa finansal okuryazarlık kavramına direkt yer verilmesine rağmen 2005 ve 2013 yıllarına göre daha az kazanımın içerisinde yer aldığını tespit etmişlerdir. Tural Sönmez (2019), çalışmasında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından onaylanan 7.sınıf matematik ders kitabında yer alan problemleri PISA'nın belirlediği finansal okuryazarlık boyutları olan süreç, içerik ve bağlam açısından incelemiş ve en çok "Sayılar ve İşlemler" öğrenme alanında finansal bağlam ile ilgili problem olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca içerik boyutunun alt boyutu olan risk ve getiri ile ilgili matematik ders kitabında problem yer almamasına da dikkat çekmektedir.

Günümüzde OECD ülkeleri tarafından önemi anlaşılan finansal okuryazarlık kavramı ile ilgili yapılan çalışmaların artması ile teorik çerçeveyi oluşturulacak çalışmalarda yapılmaya başlanmıştır. Özkale ve Özdemir Erdoğan'ın (2021) çalışmasını buna örnek olarak gösterebiliriz. Özkale ve Özdemir Erdoğan (2021), çalışmalarında eğitim alanında yer alan finansal okuryazarlık ile ilgili çalışmaları inceleyerek finansal okuryazarlığın dört boyuttan oluştuğunu söylemektedirler. Bu boyutlar finansal bilgi, yetenek, davranış ve etkileyen faktör boyutlarıdır. Çalışmalarında bu dört boyutu açıklamayı ve boyutlar arasındaki ilişkiyi tespit

etmeyi amaçlamışlardır. Ayrıca dört boyuttan oluşan kolezyum modelini de inceleyerek bu modelin araştırmacılara finansal okuryazarlık kavramına farklı bir bakış açısından bakma imkanı sağlayacağını düşünmektedirler.

OECD tarafından gerçekleştirilen PISA ülkeler arası kıyaslamaya imkan sağladığı için önemlidir. PISA sınavında öğrencilerin fen okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı ve okuma beceri düzeyleri ölçülmektedir. OECD (2019) matematiksel okuryazarlığı, çeşitli bağlamdaki problemleri öğrencilerin akıl yürüterek çözme kapasitesi olarak tanımlamaktadır. PISA 2003 yılından itibaren matematiksel okuryazarlık sorularının içerdikleri yeterlilikler bakımından 6 düzeye ayırmaktadır. Bu düzeylerin ilkinde, öğrenciye tüm bilgiler verilmekte ve öğrenciden sadece işlem yapması istenilmektedir. İkinci düzeyde, öğrencinin soruya ilk bakıştan fazlasını gerektirmeyen öğrencinin sadece durumları yorumladığı sorular yer almaktadır. Üçüncü düzeyde, öğrenci aşamalı kararları verebilmesi ve açıkça gözükken işlemleri yürütmesi gerekmektedir. Dördüncü düzeyde, öğrenci varsayımları dener ya da duruma göre model kullandığı sorular iken beşinci düzeyde ise öğrencinin duruma göre kendi model geliştirdiği ve bu modeli kullandığı sorulardır. Son düzey olan altıncı düzey ise öğrencilerin çıkarımları sonucunda elde ettiği bilgiyi kavramlaştırdığı, genellediği ve kullandığı sorulardır.

2012 yılından itibaren PISA’da ayrı bir başlık olarak yer alan finansal okuryazarlık kavramı üç ana boyutta incelenmektedir. Bunlar içerik, bağlam ve süreç boyutlarıdır. Araştırmamızda bu boyutlardan içerik boyutunu oluşturan dört tane alt boyut doğrultusunda beşinci sınıf matematik ders kitabı incelenecektir. Araştırmada kullandığımız içerik boyutu; para piyasa işlemleri, finansal planlama ve yönetme, risk ve getiri, finansal koşullar olmak üzere dört alt boyutundan oluşmaktadır. Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde, ortaokul ders kitaplarını finansal okuryazarlık açısından inceleyen az sayıda çalışma bulunmaktadır. Literatürdeki bu eksiklikten dolayı bu araştırmada Talim Terbiye Kurulu tarafından 2018 yılından itibaren beş yıl okutulması kararlaştırılmış iki adet beşinci sınıf matematik ders kitabında yer alan finansal okuryazarlık ilişkilendirme içeriklerinin karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Beşinci sınıf matematik ders kitabında yer alan finansal okuryazarlık ilişkilendirme içerikleri hangi öğrenme ve alt öğrenme alanında ele alınmış? Kitaplar arasında farklılık gösteriyor mu? Bu problemlerin kitapta yer alan tüm soru sayısına oranı birbirine benzer mi?

2. Beşinci sınıf matematik ders kitaplarında yer alan finansal okuryazarlık ilişkilendirmeli problemler PISA finansal okuryazarlık içerik alanına göre dağılım nasıldır? Bu durum kitaplarda benzerlik gösteriyor mu?
3. Beşinci sınıf matematik ders kitaplarında yer alan finansal okuryazarlık ilişkilendirmeli problemler PISA matematik okuryazarlığı yeterlilik düzeylerine göre hangi seviyelerdedir? Bu durum kitaplarda benzerlik gösteriyor mu?

Finansal okuryazarlık üzerine kitap incelemelerini konu alan literatür incelendiğinde Tural Sönmez'in (2019) yedinci sınıf matematik ders kitabında yer alan problemlerin finansal okuryazarlık bağlamında incelenmesi konusunda araştırmanın olduğu fakat bu araştırmada sadece yedinci sınıf seviyesinde matematik ders kitabını incelendiği görülmüştür. Literatürde Talim Terbiye'nin kullanılması üzerine onayladığı beşinci sınıf matematik ders kitaplarının finansal okuryazarlığı destekleme durumunu karşılaştırmalı olarak inceleyen bir çalışmanın yer almadığı görülmüştür. Beşinci sınıf seviyesinde ders kitaplarının finansal okuryazarlığı desteklemesi açısından karşılaştırılmalı olarak incelenmesi öğretmen, kitap yazarları, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kuruluna bilgi sağlaması açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sebeplerden dolayı bu çalışmanın yapılmasına gerek duyulmuştur.

Yöntem

Araştırma Deseni

Nitel olan bu araştırmada doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2021) çalışmalarından "...araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini..." ifadeleri ile doküman analizini açıklamaktadır. Araştırmada da beşinci sınıf matematik ders kitapları inceleneceği için doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır.

İncelenen Dokümanlar

Araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren beş yıl boyunca geçerli olan en çok okutulması tercih edilen iki tane beşinci sınıf ders kitabında yer alan finansal bağlamdaki problem, soru ve etkinlikler incelenmiştir. Aynı zamanda araştırma da finansal bağlamdaki problem, soru ve etkinlikler alt öğrenme açısından da inceleneceği için öğretim programında da yararlanılmıştır. İncelediğimiz kitaplarla ilgili detaylı bilgi Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1*İncelenen Ders Kitaplarıyla İlgili Bilgi*

	1. Kitap	2. Kitap
Yayın Evi	MEB Yayınları	KOZA Yayınları
Yayın Yılı	2018-2019	2018-2019
Soru Sayısı	588	731
Sayfa Sayısı	320	271

Tablo 1'e göre incelediğimiz ders kitaplarına yapısal açıdan baktığımız zaman MEB yayınları daha fazla sayfadan oluşmasına rağmen KOZA yayınlarında daha fazla sayıda soru yer almaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

İlk olarak ders kitaplarından verilerin toplanması için finansal okuryazarlık ve matematik öğretiminde ilişkilendirme içeriğinde dersler almış 6 matematik eğitmeni 3'erli gruplar oluşturarak 1.kitaptan 588, 2.kitaptan 731 tane soruyu incelemişlerdir. İnceleme esnasında soruların bazılarının finansal içerikte olmasına rağmen finansal okuryazarlığı destekleyecek nitelikte olmadığı görülmüştür. Bu nedenle incelemeye “finansal içerikte olup finansal okuryazarlığı destekleyebilecek nitelikte” ve “finansal okuryazarlığı desteklemeyecek nitelikte” şeklinde 2 kategoride devam edilmiştir. Finansal okuryazarlığı destekleyebilecek nitelikteki sorular PISA'nın finansal okuryazarlık boyutlarından içerik boyutu açısından inceleneceği için finansal okuryazarlığı desteklemeyen sorular “0”, finansal okuryazarlığı destekleyen sorular “1” şeklinde kodlanarak veri analizine devam edilmiştir. “0” ve “1” olarak kodlanan finansal bağlamdaki soruların yüzde değerleri ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Finansal içerikte olup, okuryazarlığı desteklemeyen soruları incelediğimiz zaman bağlamlarında bütçe, harcama, gelir eldesi olmak üzere 3 tane alt kategori yer almaktadır. Aşağıda bu 3 alt kategorinin örnekleri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

Finansal İçerikte Olup, Finansal Okuryazarlığı Desteklemeyen Soru Örnekleri

Kategori	Kategoriye ait soru örnekleri
Bütçe	Ahmet, 80 TL olan parasının $\frac{3}{8}$ 'ü ile çanta, $\frac{7}{16}$ 'si ile ayakkabı aldı. Buna göre Ahmet'in; a. Çanta ve ayakkabıya kaç TL Türk lirası ödediğini, b. Parasının kaç TL kaçının kaldığını, c. Kalan parasının kaç TL Türk lirası olduğunu hesaplayınız. (Koza Yayınları 5.Sınıf Matematik Ders Kitabı, 2018, s.103)
Harcama	Ayşe Hanım pazarda 25 TL 5 kuruş, kasapta 33 TL 50 kuruş, bakkalda 8 TL 25 kuruş harcamıştır. Ayşe Hanım'ın harcamalarını ondalık gösterim olarak yazalım. (MEB Yayınları 5.Sınıf Matematik Ders Kitabı, 2018, s.137)
Gelir Eldesi	1. Aşağıdaki ikinci el otomobillerin satış fiyatları önlerindeki etiketlerde yazılıdır. Bu üç otomobilin satışından elde edilecek gelir kaç TL Türk lirasıdır? (Koza Yayınları 5.Sınıf Matematik Ders Kitabı, 2018, s.25)

Tablo 3'te de görüldüğü gibi "0" olarak kodlanan sorular yani finansal okuryazarlığı desteklemeyen soruların ilk olarak hangi öğrenme ve alt öğrenme alanında olduğu tespit edilmiştir. "0" kategorisinde yer alan sorular finansal okuryazarlığı desteklemediği için finansal okuryazarlığın boyutlarından olan içerik boyutu açısından incelenmemiştir. Öğrenme ve alt öğrenme alanı belirlenen sorular daha sonra PISA'nın yayımladığı 6 tane matematik okuryazarlığı yeterlilik düzeylerine göre incelenmiştir. İnceleme sırasında 1.düzye sorular "1", 2.düzye sorular "2", 3.düzye sorular "3", 4.düzye sorular "4", 5.düzye sorular "5" ve 6.düzye sorular "6" şeklinde kodlanmıştır. Ardından matematiksel okuryazarlık düzeylerinin frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

"0" kategorisindeki soruların kodlanmasına Şekil 1'de örnek verilmiştir.

Şekil 1

Finansal Bağlamdaki Örnek Soru (Koza Yayınları 5.Sınıf Matematik Ders Kitabı, 2018, s.34)

2. Ahmetler, 1872 TL'ye bir buzdolabı ve 415 TL'ye de bir elektrik süpürgesi alıyor. Ahmetlerin buzdolabı ve elektrik süpürgesi için kaç TL Türk lirası ödediğini tahmin edelim. Sonra işlemi yaparak bulduğumuz sonucu tahminimizle karşılaştıralım:

5.sınıf matematik ders kitabında yer verilen şekil 1 deki soruya ilişkin kodlama Tablo 3 'te verilmiştir.

Tablo 3

“0” Kategorisine Örnek Veri Analizi

Öğrenme Alanı	Alt Öğrenme Alanı	Kazanım No	Finansal Okuryazarlığı Destekleyip Desteklememesi	PISA Finansal Okuryazarlık Boyutları İçerik	PISA Matematiksel Okuryazarlık Düzeyi
Sayılar ve İşlemler	Doğal Sayılar ve İşlemler	M.5.1.2.3	0	-	2

Tablo 4’te de görüldüğü gibi “1” olarak kodlanan yani finansal okuryazarlığı destekleyen sorularında ilk olarak hangi öğrenme ve alt öğrenme alanında olduğu tespit edilmiştir. Daha sonra “0” kategorisinden farklı olarak “1” kategorisindeki sorular PISA’nın finansal okuryazarlık boyutlarından içerik boyutu açısından incelenmiştir. İçerik boyutu dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; para piyasa işlemleri, finansal planlama ve yönetme, risk ve getiri ve finansal koşullardır. Veri analizinde banka hesaplamaları, rutin harcamalar, para birimleri gibi konuları içeren sorular para piyasa işlemleri alt boyutunda “1” şeklinde kodlanmıştır. Yapılacak harcamaların, yatırımların, emekliliğin planlanması gibi konuları içeren sorular finansal planlama alt boyutunda “2” şeklinde kodlanmıştır. Finansal bir durumda getiri ve götürü anlama bunları yönetip dengelemeyi içeren sorular risk ve getiri alt boyutunda “3” şeklinde kodlanmıştır. Son olarak da tüketici hakları, vergi, enflasyon, devlet politikaları gibi konuları içeren sorular finansal koşullar alt boyutu altında “4” şeklinde kodlanmıştır. “1” kategorisinde yer alan sorular finansal okuryazarlığın boyutlarından içerik boyutu açısından incelendikten sonra “0” kategorisinde yer alan sorular gibi PISA’nın yayımladığı 6 tane matematik okuryazarlığı yeterlilik düzeylerine göre de kodlanmıştır. Ardından içerik boyutunun ve matematiksel okuryazarlık düzeylerinin frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. “1” kategorisindeki soruların kodlanmasına Şekil 2’de örnek verilmiştir.

Şekil 2

“1” Kategorisinde Kodlanan Finansal Okuryazarlığı Destekleyecek Nitelikte Soru Örneği (MEB Yayınlar 5.Sınıf Matematik Ders Kitabı, 2018, s.55)

Onur iş ararken yandaki ilanları inceliyor. Günlük yol masrafı kilometrede 4 TL olduğuna göre Onur'un hangi şirkette çalışırsa daha kazançlı olacağını bulalım.

Tablo: İki Şirkete Ait Günlük Ücretler ve Şirketlerin Eve Uzaklıkları

	A Şirketi	B Şirketi
Günlük Ücret (TL)	100	80
Evine Uzaklığı (km)	4	1

5. sınıf matematik ders kitabında yer verilen şekil 2 deki soruya ilişkin kodlama Tablo 4 'te verilmiştir.

Tablo 4

“1” Kategorisine Örnek Veri Analizi

Öğrenme Alanı	Alt Öğrenme Alanı	Kazanım No	Finansal Okuryazarlığı Destekleyip Desteklememesi	PISA Finansal Okuryazarlık İçerik	PISA Matematiksel Okuryazarlık Düzeyi
Sayılar ve İşlemler	Doğal Sayılarla İşlemler	M.5.1.2.1. M.5.1.2.4	1	2	3

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Verilerin güvenirliliği için finansal okuryazarlık ve matematik öğretiminde ilişkilendirme içeriğinde 8 hafta ders almış 6 matematik eğitmeni 3'erli gruplar oluşturarak soruları analiz etmiştir. Daha sonra finansal okuryazarlık ve matematiksel okuryazarlık eğitimi almış başka bir araştırmacı tarafından soruların kodlaması baştan yapılmıştır. Her iki kodlama sonucunda uyuşmayan kodlar ortaya çıkmıştır. Uyuşmayan kodlar finansal okuryazarlık ve matematiksel okuryazarlık konularında uzman başka bir araştırmacıya sorulmuş ve ortak bir sonuca varılmıştır. Sorular 5 araştırmacı tarafından kodlanarak çalışmanın geçerlilik ve güvenirliliğinin sağlanması hedeflenmiştir.

Bulgular

Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular; öğrenme ve alt öğrenme alanı, finansal okuryazarlığın içerik boyutu ve matematik okuryazarlığı yeterlilik düzeylerine göre üç başlık altında araştırmada sunulmuştur.

İncelenen Kitaplarda Yer Alan Finansal Bağlamdaki Soruların Öğrenme ve Alt Öğrenme Alanlarına Göre İncelenmesi

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 2018 yılından itibaren beş yıl okutulmak üzere hazırlanan beşinci sınıf iki adet matematik ders kitabı incelenmiştir. MEB yayınlarında toplam 588 tane soru yer alırken bu soruların sadece 36 (%6) tanesi “finansal bağlam” şeklinde kategorize edilmiştir. Bu 36 tane sorunun da 8 tanesi (%22) finansal içerikte olmasına rağmen finansal okuryazarlığı destekleyecek nitelikte değildir. Geriye kalan 28 tane soru (%78) finansal okuryazarlığı destekleyecek niteliktedir. KOZA yayınlarında ise toplam 731 tane soru yer alırken bu soruların sadece 39 (%5) tanesi “finansal bağlam” şeklinde kategorize edilmiştir. Bu 39 sorunun da 22 tanesi (%56) finansal içerikte olmasına rağmen finansal okuryazarlığı destekleyecek nitelikte değildir. Geriye kalan 17 tane soru (%44) finansal okuryazarlığı destekleyecek niteliktedir. İki matematik ders kitabını karşılaştırdığımız zaman MEB yayınlarında KOZA yayınlarına göre daha fazla finansal bağlamda soru yer aldığı görülmektedir. Finansal bağlamdaki soruların MEB yayınlarında %78’i finansal okuryazarlığı destekler nitelikte iken KOZA yayınlarında ise %44’ü finansal okuryazarlığı destekler niteliktedir.

Tablo 5

Finansal Bağlamdaki Soruların Öğrenme Alanlarına Göre Frekans Dağılımı

Öğrenme Alanları	1.Kitap Yer Alan Soru Sayısı (f)		2.Kitap Yer Alan Soru Sayısı (f)	
	0 Kodlu	1 Kodlu	0 Kodlu	1 Kodlu
Sayılar ve İşlemler	7	28	22	16
Veri İşleme	1	0	0	1
Toplam	8	28	22	17

Tablo 5 incelendiği zaman her iki kitapta da %97 oranla finansal bağlamdaki soruların en fazla “Sayılar ve İşlemler” öğrenme alanında olduğu görülmektedir. “Sayılar ve İşlemler” öğrenme alanında yer alan finansal bağlamdaki sorularında 1.kitapta %80, 2.kitapta %42’si finansal okuryazarlığı destekler niteliktedir. Her iki kitapta da finansal bağlam ile ilgili “Geometri ve Ölçme” öğrenme alanlarında soru yer almazken “Veri İşleme” öğrenme alanından da birer tane soru yer almaktadır. Araştırmada finansal bağlamda, finansal okuryazarlığı destekleyecek nitelikte olan ve olmayan soruların kodlanması alt öğrenme alanlarına göre de yapılmıştır. Kodlamanın ardından dağılımının yüzde ve frekans sonuçları Tablo 6 da verilmiştir.

Tablo 6*Finansal Bağlamdaki Soruların Alt Öğrenme Alanlarına Göre Frekans Dağılımı*

Alt Öğrenme Alanları	1.Kitap Yer Alan Soru Sayısı (f)		2.Kitap Yer Alan Soru Sayısı (f)	
	0 Kodlu	1 Kodlu	0 Kodlu	1 Kodlu
Doğal Sayılar	1	1	0	0
Doğal Sayılarla İşlemler	0	15	14	12
Kesirlerle İşlemler	1	2	3	0
Ondalık Gösterim	5	3	5	0
Yüzdeler	0	7	0	4
Veri Toplama ve Değerlendirme	1	0	0	1
Toplam	8	28	22	17

Tablo 6 incelendiğinde 1.kitapta en fazla sorunun yer aldığı “Sayılar ve İşlemler” öğrenme alanında soruların alt öğrenme alanlarına göre dağılımı ise “Doğal Sayılarda İşlemler” (15 soru), “Ondalık Gösterim” (8 soru), “Yüzdeler” (7 soru), “Kesirlerle İşlemler” (3 soru), “Doğal Sayılar” (2 soru) ve “Kesirler” (0 soru) şeklindedir. 2.kitapta ise bu sıralama “Doğal Sayılarda İşlemler” (26 soru), “Ondalık Gösterim” (5 soru), “Yüzdeler” (4 soru), “Kesirlerle İşlemler” (3 soru), “Doğal Sayılar” (0 soru) ve “Kesirler” (0 soru) şeklindedir (Tablo 6). Her iki kitap karşılaştırmalı olarak ele alındığında soruların öğrenme ve alt öğrenme alanlarına göre dağılımları benzerlik göstermektedir. Tablo 6’yı incelediğimizde veri toplama ve değerlendirme alt öğrenme alanından 1.kitapta finansal okuryazarlığı desteklemeyen 2.kitapta ise finansal okuryazarlığı destekleyen birer tane soru yer almaktadır.

Finansal Okuryazarlığı Destekleyen Soruların İçerik Boyutu Açısından İncelenmesi

Araştırma da finansal okuryazarlığı destekleyen sorular PISA’da yer alan finansal okuryazarlığın boyutlarından içerik boyutu açısından incelenmiştir. PISA’da içerik boyutu dört alt başlıkta ele alınmaktadır. Bu başlıklar sırasıyla; para ve piyasa işlemleri, finansal planlama ve yönetme, risk ve getiri, finansal koşullar başlıklarıdır. Finansal okuryazarlığı destekleyen soruların PISA’da belirtilen finansal okuryazarlık içerik boyutuna göre dağılımı tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7

Finansal Okuryazarlığı Destekleyen Soruların PISA'da Belirtilen Finansal Okuryazarlık İçerik Boyutuna Göre Dağılımı

İçerik	1.Kitap Yer Alan Soru Sayısı (f)	2.Kitap Yer Alan Soru Sayısı (f)
Para ve Piyasa İşlemleri	7	2
Finansal Planlama ve Yönetme	21	14
Risk ve Getiri	0	0
Finansal Koşullar	0	1
Toplam	28	17

Tablo 7'yi incelediğimiz zaman 1.kitapta toplam 28 sorusu içerisinde en fazla 21 soru (%75) ile “finansal planlama ve yönetme” alt boyutundan soru yer almaktadır. Finansal planlama ve yönetme alt boyutunu 7 soru (%25) ile para ve piyasa işlemleri alt boyutu takip etmektedir. 1.kitapta “risk-getiri” ve “finansal koşullar” içeriklerinden ise soru yer almaması dikkat çekmektedir. 2.kitapta da toplam 17 sorusu içerinden en fazla 14 soru (%82) ile “finansal planlama ve yönetme” alt boyutundan soru yer almaktadır. Finansal planlama ve yönetme alt boyutunu 2 soru (%12) ile “para ve piyasa işlemleri” ve 1 soru (%6) ile finansal koşullar takip etmektedir. 2.kitapta da “risk ve getiri” alt boyutundan soru yer almamaktadır. Kitaplar birlikte ele alındığında her iki ders kitabında da risk ve getiri alt boyutundan soru yer almamakta ve finansal koşullar da 1.kitapta yer almazken 2.kitapta ise sadece 1 soru ile yer almaktadır.

Finansal Bağlamdaki Soruların PISA Matematik Okuryazarlığı Yeterlilik Düzeyleri Açısından İncelenmesi

Araştırmanın bu bölümünde finansal bağlamdaki soruların PISA'nın matematik okuryazarlığı yeterlilik düzeyleri açısından incelenmiştir. İnceleme sonuçları Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8

Finansal Bağlamdaki Soruların PISA’da Belirtilen Matematik Okuryazarlığı Yeterlilik Düzeylerine Göre Dağılımı

Soruların Matematik Okuryazarlığı Yeterlilik Düzeyleri	1.Kitap Yer Alan Soru Sayısı (f)		2.Kitap Yer Alan Soru Sayısı (f)	
	0 Kodlu	1 Kodlu	0 Kodlu	1 Kodlu
1.Düzye	5	4	13	7
2.Düzye	2	9	9	7
3.Düzye	1	11	0	3
4.Düzye	0	4	0	0
5.Düzye	0	0	0	0
6.Düzye	0	0	0	0
Toplam	8	28	22	17

İnceleme sonucunda en yüksek düzey olarak 1.kitapta 4 soru (%11) ile 4.düzye iken 2.kitapta en yüksek 3 soru (%8) ile 3.düzyedir (Tablo 8). 1.kitapta yer alan soruların matematik okuryazarlığı yeterlilik düzeyleri açısından en fazla 12 soru (%33) ile 3.düzyeden soru yer almaktadır. 3.düzyeden soru sayısını 11 soru (%31) ile 2.düzye, 9 soru (%25) ile 1.düzye, 4 soru (%11) ile 4.düzye takip etmektedir. 1.kitapta 5. ve 6.düzyeden hiç soru yer almamaktadır (Tablo 8).

2. kitapta yer alan soruların matematiksel okuryazarlık düzeyleri ise en fazla 20 soru (%51) ile 1.düzyeden soru yer alırken daha sonra 16 soru (%41) ile 2.düzye, 3 soru (%8) ile 3 düzyeden soru yer almaktadır. 2.kitapta da 4., 5. ve 6.düzyeden soru yer almamaktadır (Tablo 8).

1. ve 2. kitabı karşılaştırdığımız zaman 1.kitapta en yüksek 4.düzyeden soru yer alırken 2.kitapta 3. düzyeden soru yer almaktadır. Bu durum 1.kitapta az sayıda olsa da 2.kitaba göre finansal bağlamdaki soruların daha üst düzeyde yer aldığını göstermektedir. Aynı zamanda her iki kitapta da 5. ve 6.düzyeden soru yer almaması dikkat çekmektedir (Tablo 8).

Tablo 8’i soruların finansal okuryazarlığı destekleme durumu açısından incelediğimiz zaman ise 1.kitapta yer alan 11 tane 3.düzye, 4 tane 4.düzye sorunun ve 2.kitapta en üst düzeyde yer alan 3 tane 3.düzye sorunun finansal okuryazarlığı destekler nitelikte olması dikkat çekmektedir. Bu durum finansal okuryazarlığı destekleyen soruların daha üst düzey olduğunu göstermektedir. Tablo 9’da da finansal okuryazarlık ile ilgili soruların PISA’da belirtilen

matematiksel okuryazarlık yeterlilik düzeylerinin alt öğrenme alanlarına göre detaylı dağılımına yer verilmektedir.

Tablo 9

Finansal Okuryazarlık ile İlgili Soruların PISA'da Belirtilen Matematiksel Okuryazarlık Yeterlilik Düzeylerinin Alt Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Alt Öğrenme Alanları	1. Kitap Yer Alan Soru Sayısı (f)			2. Kitap Yer Alan Soru Sayısı (f)			
	1.Düzye	2.Düzye	3.Düzye	4.Düzye	1.Düzye	2.Düzye	3.Düzye
Doğal Sayılar	1	0	1	0	2	0	0
Doğal Sayılarla İşlemler	4	5	6	0	9	13	2
Kesirlerle İşlemler	0	3	0	0	2	1	0
Ondalık Gösterim	4	0	1	3	2	0	0
Yüzdeler	0	2	4	1	5	1	1
Veri Toplama ve Değerlendirme	0	1	0	0	0	1	0
Toplam	9	11	11	4	20	16	3

Tablo 9’u incelediğimiz zaman 1.kitapta yer alan 4.düzye soruların “Ondalık Gösterim” (3 soru) ve “Yüzdeler” (1 soru) alt öğrenme alanında yer aldığı görülmektedir. 2.kitapta yer alan 3.düzye sorular ise “Doğal Sayılarda İşlemler” (2 soru) ve “Yüzdeler” (1 soru) alt öğrenme alanında yer almaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Günümüzde finansal çeşitliliğin artması ile bireylerin doğru kararlar alabilmesi için finansal okuryazarlık eğitimin önemi artmaktadır. Finansal okuryazarlık eğitiminin eğitim ve öğretim programında entegre edilebileceği derslerden birisi matematik dersidir. Bu çalışmada da 2018 yılından itibaren beş yıl okutulmasına karar verilen iki tane beşinci sınıf matematik ders kitabında yer alan sorular PISA’nın finansal okuryazarlık boyutlarından içerik ve matematik okuryazarlığı yeterlilik düzeyleri açısından incelenmiştir.

Diğer eğitim ve öğretim programlarımızdan farklı olarak 2017 yılında revize edilen eğitim öğretim programımızda 4.sınıfta “veri işleme” öğrenme alanında ilk defa finansal okuryazarlık kavramına yer verilmiştir. Fakat diğer sınıf seviyelerinde finansal okuryazarlık kavramı yer almamaktadır. Bu araştırmada soruların incelenmesi sonucunda beşinci sınıfta eğitim ve öğretim programında finansal okuryazarlık kavramı yer almasa bile örtük olarak soruların içerisinde yer aldığı tespit edilmiştir (Tablo 3 ve Tablo 4). İncelenen 1.kitaptaki problemlerin %6’sının ve 2.kitaptaki problemlerin %5’inin finansal bağlamda olması beşinci sınıf ders kitaplarında az bir oranla da finansal okuryazarlığa yer verildiğini göstermektedir. Tural Sönmez’de (2019) yedinci sınıf matematik ders kitabını finansal okuryazarlık açısından incelediği çalışmasında bütün soruların %10’u kadarının finansal bağlamda olduğunu tespit ederek, sorularda örtükte olsa finansal okuryazarlığın yer aldığını belirtmektedir. Bu durumu Özkale ve Özdemir Erdoğan (2017) çalışmalarında finansal okuryazarlığın matematiksel becerilerin kazanılmasında ve soruların bağlamlarının oluşturulmasında bir araç olarak görmektedir. Araştırmanın bulguları literatürle paralellik göstermektedir.

Soruların incelenmesi esnasında finansal bağlamdaki soruların 1.kitapta %22’si ile 2.kitapta %56’sı finansal içerikte iken finansal okuryazarlığı destekleyecek nitelikte değildir. Ders kitaplarında yer alan bu sorularda değişiklik yapılarak finansal okuryazarlığı destekler niteliğe getirilebilir.

İncelenen kitaplarda yer alan finansal bağlamdaki soruların öğrenme alanlarına göre dağılımına baktığımız zaman her iki kitapta da en fazla %97 oranla “Sayılar ve İşlemler” öğrenme alanından soru yer almaktadır. İncelenen kitaplarda “Geometri ve Ölçme ” alanından finansal bağlamda soru yer almamaktadır. “Veri İşleme” öğrenme alanından ise her iki kitapta da yalnızca 1 soru yer almaktadır. Tural Sönmez’de (2019) araştırmasında yedinci sınıf matematik ders kitabında finansal okuryazarlık ile ilgili en fazla sorunun %84 ile “Sayılar ve İşlemler” öğrenme alanında olduğunu ve “Geometri ve Ölçme” öğrenme alanından ise yalnızca 1 soru yer aldığını belirtmektedir. Beşinci ve yedinci sınıf matematik ders kitaplarında yer alan finansal bağlam soruları öğrenme alanlarına dağılımı açısından benzerlik göstermektedir.

Araştırma da incelenen kitaplarda yer alan finansal bağlamdaki soruları PISA’nın belirlediği finansal okuryazarlık boyutlarında içerik boyutu açısından değerlendirdiğimiz zaman en fazla soru 1.kitapta %75 ile 2.kitapta ise %82 ile “finansal planlama ve yönetme” alt boyutunda yer almaktadır. Finansal planlama ve yönetme alt boyutunu 1.kitapta %25 ile 2.kitapta ise %12 ile “para ve piyasa işlemleri” takip etmektedir. Her iki kitapta da “risk ve getiri” alt boyutundan soru yer almazken “finansal koşullar” alt boyutundan ise 1.kitapta soru

yer almazken 2.kitapta da sadece bir soru yer almaktadır (Tablo 5). İncelenen iki kitapta da “risk ve getiri” alt boyutundan soru yer almaması dikkat çekmektedir. Tural Sönmez’de (2019) araştırmasında yedinci sınıf matematik ders kitaplarında “risk ve getiri” alt boyutundan soru yer almadığına dikkat çekmektedir. Fakat bir bireyin devlet politikasını, tüketici hak ve sorumlulukların bilmesi için finansal koşulları ve günümüzde insanların geleceklerini planlama ve güvence altına almak için çeşitli sigortalar yaptırırken daha bilinçli olması için risk ve getiri başlıkları önemlidir. Bu yüzden ders kitaplarına finansal koşullar ve risk-getiri alt boyutları ile ilgili soruların eklenmesi gerekmektedir.

Araştırma da incelenen kitaplarda yer alan finansal bağlamdaki soruları bir diğer kriterimiz olan PISA’nın matematiksel okuryazarlık yeterlilik düzeyleri açısından dağılımına baktığımızda 1.kitapta en yüksek düzey olarak %11 ile 4.düzye iken 2.kitapta %8 ile 3.düzyedir (Tablo 6). 1.kitapta en fazla %33 ile öğrenciden aşamalı kararları verebilmesini ve açıkça gözükken işlemleri yürütebilmesini isteyen 3.düzyeden soru yer almaktadır. 3.düzyeyi %31 ile öğrencinin soruya ilk bakıştan fazlasını gerektirmeyen öğrencinin sadece durumları yorumladığı soruların yer aldığı ikinci düzey takip etmektedir. 1.kitapta öğrencinin duruma göre kendi model geliştirdiği ve bu modeli kullandığı soruları içeren beşinci ve öğrencilerin çıkarımları sonucunda elde ettiği bilgiyi kavramlaştırdığı, genellediği ve kullandığı soruları içeren 6.düzyeden soru yer almaması dikkat çekmektedir. 2.kitapta ise bu durum %51 ile 1.düzyeden, %41 ile 2.düzyeden soru yer almaktadır. 2.kitapta ise 4, 5 ve 6.düzyeden soru yer almamaktadır. İncelenen kitapları karşılaştırdığımız zaman 1.kitapta 2.kitaba göre daha fazla üst düzey soru yer almaktadır. Ayrıca 1.kitapta yer alan 4. ve 3.düzye soruları ile 2.kitapta yer alan 3.düzye soruların çoğunluğunun finansal okuryazarlığı destekler nitelikte olması dikkat çekmektedir. Bu durum finansal okuryazarlığı destekler nitelikteki soruların desteklemeyen sorulara göre daha üst düzey sorular olduğunu göstermektedir. Aydoğdu İskenderoğlu ve Baki (2011) çalışmalarında sekizinci sınıf matematik ders kitabında yer alan soruları PISA matematik yeterlilik ölçeğine göre incelemişlerdir. Bu inceleme sonucunda sekizinci sınıf matematik ders kitaplarında 1, 2, 3 ve 4.düzyeden sorunun yer aldığı bu düzeyler içinden de en fazla 2.düzyede soru yer aldığını tespit etmişlerdir. Tural Sönmez (2019) çalışmasında yedinci sınıf matematik ders kitabını finansal okuryazarlık açısından incelemiştir. İnceleme sonucunda 1, 2, 3 ve 4.düzyeden soru yer aldığı bu düzeylerden de en fazla 2.düzyeden soru yer aldığını ve 5., 6. düzeyden soru yer almadığını vurgulamaktadır. Şaban’da (2019) yüksek lisans tezinde 6-8.sınıf matematik ve matematik uygulamaları ders kitaplarındaki cebir alt öğrenme alanında yer alan soruları PISA matematik yeterlilik ölçeğine göre incelemiştir.

Çalışma sonucunda matematik uygulama kitabında 5 ve 6.düzeyden soru yer alırken matematik ders kitaplarında 5 ve 6. düzeyden soru yer almadığı sorularının çoğunluğunun 1 ve 2.düzeyden olduğunu belirtmektedir. Literatürden elde edilen sonuçlar ışığında farklı sınıf seviyelerindeki matematik ders kitaplarında 5. ve 6.düzeyden sorulara yer verilmediğini göstermektedir (Aydoğdu İskenderoğlu ve Baki, 2011; Şaban, 2019; Tural Sönmez, 2019). Fakat öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesi için matematik ders kitaplarında 5. ve 6. düzey sorulara yer verilmesinin fayda sağlanacağı düşünülmektedir.

Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda yeni beşinci sınıf matematik ders kitapları hazırlanırken finansal okuryazarlığın içerik boyutunun alt boyutlarından finansal koşullar ve risk-getiri alt boyutları ile ilgili sorular eklenebilir. Aynı zamanda PISA'nın matematiksel okuryazarlık yeterlilik düzeylerinden 5. ve 6.düzeyden sorularında matematik ders kitaplarında yer alabilir.

Kaynakça

- Aydoğdu İskenderoğlu, T. ve Baki, A. (2011). İlköğretim 8. sınıf matematik ders kitabındaki soruların PISA matematik yeterlik düzeylerine göre sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161).
- Cırtıcı, H., Gönen, İ., Kavas, D., Özarslan, M., Pekcan, N. ve Şahin, M. (2017). Soner, D. ve İpek, A. S. (Ed.) (2018). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5.sınıf ders kitabı*. MEB: Ankara.
- Çarıkcı, O. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin finansal farkındalık düzeyinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* ,(5),133-157. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aksos/issue/46882/551019>
- Erenkuş, M. A. ve Savaşkan, D. E. (2018). Aydoğdu Kibar, E. (Ed.), *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5.sınıf ders kitabı*. Koza Yayıncılık: Ankara.
- Güvenç, H. (2017). Öğretim programlarımızda finansal okuryazarlık. *Elementary Education Online*, 16(3), 935- 948. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330233>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- OECD, (2019). PISA 2018 Assessment and analytical framework. OECD Publishing.
- Özkale, A. ve Özdemir Erdogan, E. (2021). Review of financial literacy models for educational studies. *HAYEF: Journal of Education*, 19(1), 61-71. <https://doi.org/10.5152/hayef.2022.21050>

- Özkale, A. ve Özdemir Erdoğan, E. (2017). Financial literacy and its status in the mathematics curriculums of Turkey Finansal okuryazarlık ve Türkiye matematik öğretim programlarındaki konumu. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 4869-4883.
<https://doi.org/10.14687/jhs.v14i4.5038>
- Şaban, H. İ. (2019). *Matematik ders kitapları cebir öğrenme alanındaki soruların PISA matematik yeterlik düzeylerine göre incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Şarlak, Z. (2012). *Aile bütçesi ve kaynak yönetimi*. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Yayınları. Nakış Ofset: İstanbul.
- Tural Sönmez, M. (2022). Erken dönemlerde finansal farkındalığın gelişmesi ve finansal okuryazarlık konularının matematik dersine entegrasyonu. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 2(36), 569-589. <https://doi.org/10.33308/26674874.2022362402>
- Tural Sönmez, M. (2019). Yedinci sınıf matematik ders kitabında yer alan problemlerin finansal okuryazarlığı bağlamında incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(1), 1-23. <https://doi.org/10.30703/cije.427333>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık:Ankara.
- Yıldırım, D. ve Özbek, A. (2021). Erken dönem ekonomi eğitimi ve finansal sosyalizasyonun finansal okuryazarlık düzeyine etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 694-710. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.860749>
- Yiğitbaş, Ş. , Temeloğlu, E. ve Şimşek, A. (2020). Ortaöğretim çağındaki gençlerde finansal eğitimin finansal okuryazarlık üzerindeki etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, Milli Mücadele'nin 100. Yılı Özel Sayısı, 411-432. <https://doi.org/10.21733/ibad.798756>

Göçmen ve Mülteci Çocuklarının Adaptasyonu ve Eğitim Sorunları

Doç. Dr. Hörmet CAVADOVA
Bakü Devlet Üniversitesi, Sosyal Bilimler ve
Psixoloji Fakültesi, Sosyoloji Kursu
cavadova22@mail.ru

Doç. Dr. Gülzar HANBABAYEVA
Bakü Devlet Üniversitesi, Sosyal Bilimler ve
Psixoloji Fakültesi, Sosyoloji Kursu
gulzar.khanbabayeva@gmail.com

Özet

Çoğu durumda, miğrant çocuklar sosyo-kültürel risklere maruz kalmaktadır. Bu gibi durumlarda çocuklar normal gelişim için ihtiyaç duydukları sosyal ve psikolojik koşullara sahip olamamaktadırlar. Bu veya diğer riskin alevlenmesi, akıl hastalığına, davranış bozukluklarına, uyuşturucu ve alkol bağımlılığına yol açabilir. Ölüme veya fiziksel istismara tanık olmak gibi travmatik, stresli durumlar hem yetişkinlerin hem de çocukların sağlığını etkileyebilir. Acil durumlarda çocukların zihinsel stresini azaltan kişiler ebeveynler ve ailelerdir. Bazen bilinçsiz davranırlar, yaptıklarından sorumlu değildirler ve gelecek konusunda karamsardırlar. Toplumdan tecrit edilme korkusundan endişe duyuyorlar ve psikolojik şok yaşayan tüm çocuklar bunun sonuçlarından muzdarip. Fiziksel ve zihinsel bozuklukların yanı sıra, bu tür çocuklar toplumdaki bilişsel süreçleri ve davranışları bozmaktadır. Mülteci çocukların okuldaki durumu çoğu zaman özgüvenlerini zedelemektedir. Yeni ülkenin dili ve kültürü hakkında bilgi eksikliği onları garip hissettirir ve okul konularını öğrenmede diğer öğrencilerin gerisinde kalırlar. Bu çocuklar bazen bilinçsiz davranırlar, yaptıklarından sorumlu değildirler ve gelecek konusunda karamsardırlar. Toplumdan tecrit edilme korkusundan endişe duyuyorlar ve psikolojik şok yaşayan tüm çocuklar bunun sonuçlarından muzdarip. Fiziksel ve zihinsel bozuklukların yanısıra, bu tür çocuklar toplumdaki bilişsel süreçleri ve davranışları bozmaktadır. Mülteci çocukların okuldaki durumu çoğu zaman özgüvenlerini zedelemektedir. Yeni ülkenin dili ve kültürü hakkında bilgi eksikliği, kendilerini garip hissetmelerine ve okul konularını öğrenmede diğer öğrencilerin gerisinde kalmalarına neden olur. Mülteci çocukların okuldaki sorunları, çocuğun aile dışında olumlu deneyimler yaşama yeteneğini zayıflatabilir. Eğitim, mültecilerin ev sahibi ülkenin yaşamına tam olarak katılmaları için kapıyı açabilir. Sıradan göçmen işçiler ve çocukları için, ev sahibi bir ülkede okumak, onlara yaşayacakları toplum hakkında bilgi verir, entelektüel potansiyellerini tam olarak geliştirmelerine yardımcı olur ve sosyal entegrasyonu teşvik eder.

Anahtar kelimeler: *Kültür, Zihinsel stres, Travmatik olay, Sosyal adaptasyon, Profesyonel uzman*

Abstract

In most cases, migrant children are exposed to socio-cultural risks. In such cases, children do not have the social and psychological conditions they need for normal development. Exacerbation of this or other risk can lead to mental illness, behavioral disorders, drug and alcohol abuse. Traumatic, stressful situations, such as witnessing death or physical abuse, can affect the health of both adults and children. It is parents and families who reduce the mental stress of children in emergency situations. Sometimes they act unconsciously, are not responsible for their actions, and are pessimistic about the future. They are concerned about the fear of isolation from society and all children who experience psychological shock suffer from the consequences. Besides physical and mental disorders, such children impair cognitive processes and behaviors in society. The situation of refugee children at school often undermines their self-confidence. Their lack of knowledge of the language and culture of the new country makes them feel awkward, and they lag behind other students in learning school subjects. These children sometimes act unconsciously, are not responsible for their actions, and are pessimistic about the future. They are concerned about the fear of isolation from society and all children who experience psychological shock suffer from the consequences. Besides physical and mental disorders, such children impair cognitive processes and behaviors in society. The situation of refugee children at school often undermines their self-confidence. The lack of knowledge about the language and culture of the new country makes them feel awkward and lag behind other students in learning school subjects. Refugee children's problems at school can undermine a child's ability to have positive experiences outside the family. Education can open the door for refugees to participate fully in the life of the host country. For ordinary migrant workers and their children, studying in a host country teaches them about the society in which they will live, helps them develop their full intellectual potential and promotes social integration.

Keywords: *Culture, Mental stress, Traumatic event, Social adaptation, Professional specialist*

Problem

Mülteci, içinde bulunduğu, vatandaşı olduğu ülke dışına çıkan ve belirli bir sosyal yapıya aidiyeti, inancı, milliyeti ya da siyasi düşüncesi nedeniyle haksızlığa uğrayan , can güvenliğinden emin olamayan ve bu nedenle vatanından ayrılan ve tekrar geri dönemeyen ya da dönmek istemeyen kimsedir (Özden ve Özdemir, 2021) .

Mültecilerin statüsüne ilişkin ana yasal belge, 1951 Cenevre Sözleşmesi ve 1967 Protokolüdür. BM Mülteciler Yüksek Komiserliği, BM sistemindeki miqrantların sorunlarıyla ilgilenen kurumdur. Uluslararası Kızılhaç Komitesi de askeri çatışmalar sonucunda mültecilere ve ülke içinde yerinden edilmiş kişilere yardım sağlamaktadır.(Məmmədova, 2019). 2001 yılından bu yana, dünya topluluğu 20 Haziran'ı Dünya Mülteciler Günü olarak kutlamaktadır.

Zorunlu göçün nedenleri, insanların askeri-politik, etnik ve dini çatışmalardan, doğal ve teknojen felaketler ortamından korkmalarıydı. 1980'lerin sonlarında dünyada yaşanan değişimler ve sosyalist sistemin çöküşü, eski Sovyetler Birliği'nde etno-politik çatışmalara yol açtı. Etnik-ayrılıkçı merkezler birçok ülkenin topraklarında görünmeye başladı. Azerbaycan toprakları etnik temizliğe maruz kalan ülkelerden biriydi.Geçen yüzyılın 90'lı yıllarında ülkemizde bir milyon iki yüz binden fazla miqrant ve köçmen vardı. 20. yüzyılın sonunda Azerbaycan, dünyada kişi başına en fazla göç edilmiş kişi sayısına sahip ülkelerden biriydi. (<https://achiqkitab.aztc.gov.az>).

Tabii ki ilk zamanlarda Azerbaycan halkı zor zamanlar geçirdi. Azerbaycan'da mültecilerin ve yerinden edilmiş kişilerin sosyal ve barınma sorunlarının çözümüne ilişkin uluslararası normlara uygun tam bir yasal çerçeve hızla oluşturuldu ve bu yönde bir devlet programı onaylandı. Azerbaycan Hükümeti'nin mültecilerin ve ülke içinde yerinden edilmiş kişilerin yaşam koşullarını iyileştirmek için aldığı önlemler, uluslararası kuruluşlar tarafınca büyük değer görmekte ve benzer sorunlarla karşılaşan ülkelere örnek olmaktadır. Azerbaycan devleti bir milyonu aşkın mülteci ve yerinden edilmiş kişinin tüm sorunlarını çözmüştür.

20. yüzyılın sonunda, dünyada 150 milyon insan yani dünya nüfusunun %2,5'i veya 40 kişiden biri kendi memleketleri dışında yaşıyordu. 150 milyon göçmenin %10'u veya 15 milyonu mültecidir.

21. yüzyılın ilk on yılında dünyada oluşan siyasi gerilimler, savaşlar ve etnik çatışmalar sonucunda zorunlu göç (mülteciler, sığınmacılar, yerinden edilmiş kişiler vb.) artmış ve coğrafyası genişlemiştir.Göç akışları küresel hale gelmiştir. Uluslararası Göç Örgütü verilerine göre 2020 yılı ortasında dünya üzerinde toplam 280.6 milyon göçmen bulunmaktadır (IOM, 2021). 2020 yılı sonunda 82.4 milyon insanın zorla yerinden edildiği ve bunların ise yaklaşık

35 milyonunun okul çağında sayılabilecek (18 yaş altında) çocuklardan oluştuğu tahmin edilmektedir (UNHRC, 2021). Bu çocukların eğitime erişimleri ise önemli bir mesele olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü eğitime erişim, göçmenlerin yaşamlarındaki fırsatları yakalayabilmelerine, ekonomik ve sivil katılımlarını gerçekleştirmelerine katkı sağlayan ve dolayısıyla katılım süreçlerini etkileyen hayati bir öneme sahiptir. Göç ve eğitim yoluyla bireyler bilgi, beceri ve yetkinlikleri geliştirebilir, sosyal ve ekonomik gelişime katkıda bulunabilirler. Bunun için göç deneyimlerinin nitelikli bir eğitimle desteklenmesi gerekmektedir.

Şu anda Ukrayna halkı Rusya'nın saldırganlığı sonucu ülkeyi terk etmek zorunda kalıyor. Avrupa Birliği'nde (AB) Ukrayna'dan gelen mülteci sayısı 7 milyonu aştı. Bu, AB Sınır Kontrol Ajansı Frontex'in web sitesinde bildirildi, BAKU.WS Rapordan alıntı yapıyor."Şubat'ta savaşın başlamasından bu yana, 5,3 milyon Ukraynalı AB'ye sığındı. Ajans, AB'deki Ukraynalı olmayan vatandaşlar da dahil olmak üzere toplam yerinden edilmiş kişilerin 7 milyon olduğunu söyledi. (<https://report.az/diger-olkeler/ai>)

Birleşmiş Milletler, Ukraynalı miqrantların sayısının yıl sonuna kadar 8 milyonu geçeceğini tahmin ediyor. Ukrayna'daki askeri operasyonlar sonucunda 10 milyon insan evini terk etmek zorunda kaldı. BM Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR) Filippo Grandi bu bilgiyi paylaştı. Bu kişilerin bir kısmının Ukrayna'nın farklı bölgelerine, bir kısmının ise komşu ülkelere sığınmak zorunda kaldığını kaydeden Bakan, UNICEF'e göre mülteciler arasındaki çocuk sayısının 1,5 milyona ulaştığını kaydetti. Çocukların insan ticareti mağduru olma tehlikesi giderek artıyor.

Ukrayna'daki düşmanlıkların başlamasından bu yana Polonya'ya sığınan insan sayısı 3,7 milyona ulaştı. Polonya Eğitim Bakanlığı, 400.000 Ukraynalı çocuğun Eylül ayında başlayacak olan gelecek eğitim yılında Polonya okullarına devam edeceğini tahmin ediyor. Şu anda, Polonya okullarındaki sayıları 195.000'dir.Ukraynalı mülteciler ağırlıklı olarak Çek Cumhuriyeti, Macaristan ve Almanya'ya göç etti. (<https://azertag.az/xeber/>)

Bugün nüfusun silahlı münakaşalar alanından kendi oturma yerlerini terkederek dünyanın diğer arazilerine migrasyonu ile ilgili olarak evlatlarının psikolojik yardıma ihtiyacı bulunan çok sayıda göçmen ve mülteciler kitlesi meydana çıkmıştır. Göçmen ve mülteci çocukların durumunda geleceğe ilişkin belirsizlik, birçok gerçek sorunlar karşısında şaşkınlık, yakınları için heyecan, perişanlık, ruhi durum değişikliği, telaş, agresivlik, depresyon, apati meydana geliyor. Yapılan araştırmalar travmatik olayların çocukların psikolojisinde derin iz bıraktığını ve uzun süre zarfında hatıralarda kaldığını gösteriyor . Travmatik olaylara karşı

oluşan reaksiyon çocukların yaşına ve gelişim kademelerine bağlıdır. Şöyle ki, çocuk yaşlı öğrenciler stres situasyonlarını yaşadıkları sonra daha çok gıcıklanan (tahriş eden) oluyorlar. Böyle olaylardan sonra çocukların okuldaki devamiyet süresi düşüyor, gençlerin reaksiyonu ise büyük insanların reaksiyonuna benzer. (Акифьева, 2015)

Psikotravmatik olaylar, zorlu sosyal olaylar, göçmenlerin buldukları durum, psikolojik ve sosyal dezadaptasyona, neyropsikolojik bozgunluğa ve münakaşaların meydana çıkmasına sebebiyet verebilir.

Maalesef mülteci çocuklar da gıda, su ve tıbbi malzeme eksikliği nedeniyle ciddi yoksunluklar yaşıyor. Bütün bunlar vücudun fiziksel tükenmesine yol açar. Sonuç olarak, çocuğun gelişimi yavaşlar ve duygusal potansiyeli tükenir. Mülteci çocukların sonraki durumu, eğitimleri birçok ülke ve halk için tipik olan modern zamanların küresel sorunlarından biridir. Çeşitli fiziksel ve psikolojik testler, miğrant çocukların durumuna yansımakta ve onların ruhlarını ve daha sonraki gelişimlerini etkilemektedir. Çoğu durumda, miğrant çocuklar sosyo-kültürel risklere maruz kalmaktadır. Bu gibi durumlarda çocuklar normal gelişim için ihtiyaç duydukları sosyal ve psikolojik koşullara sahip olamamaktadırlar. Bu veya diğer riskin alevlenmesi, akıl hastalığına, davranış bozukluklarına, uyuşturucu ve alkol bağımlılığına yol açabilir. Sosyal hizmet uzmanları, çocukların bu tür riskli durumlardan kurtulmalarına yardımcı olmalıdır. Ölüme veya fiziksel istismara tanık olmak gibi travmatik, stresli durumlar hem yetişkinlerin hem de çocukların sağlığını etkileyebilir. Acil durumlarda çocukların zihinsel stresini azaltan kişiler ebeveynler ve ailelerdir. ÜİYOK'lerin ve mültecilerin sorunlarını inceleyen araştırmacıların pratiği, ebeveynleri ile birlikte stresli bir durumda olan çocukların, savaşın harap ettiği bölgelerde ebeveynlerinden ayrılmış çocuklara göre daha fazla zorluk yaşadıklarını göstermektedir. (Məmmədova, 2019)

Bu çocuklar bazen bilinçsiz davranırlar, yaptıklarından sorumlu değildirler ve gelecek konusunda karamsardırlar. Toplumdan tecrit edilme korkusundan endişe duyuyorlar ve psikolojik şok yaşayan tüm çocuklar bunun sonuçlarından muzdarip. Fiziksel ve zihinsel bozuklukların yanı sıra, bu tür çocuklar toplumdaki bilişsel süreçleri ve davranışları bozmaktadır. Mülteci çocukların okuldaki durumu çoğu zaman özgüvenlerini zedelemektedir. Yeni ülkenin dili ve kültürü hakkında bilgi eksikliği, kendilerini garip hissetmelerine ve okul konularını öğrenmede diğer öğrencilerin gerisinde kalmalarına neden olur. Mülteci çocukların okuldaki sorunları, çocuğun aile dışında olumlu deneyimler yaşama yeteneğini zayıflatabilir. (Солдатов, 2001)

Mültecilerin ve yerinden edilmiş kişilerin durumunu belirleyen karakteristik bir özellik de "kayıp" kategorisidir (Məmmədova. R, 2019). Ebeveynlerini kaybeden çocuklara nevroz, depresyon, hareketsizlik ve zihinsel yeteneklerin bozulması eşlik eder. Mülteci çocuklar tıbbi bakım, kalıcı barınma ve yiyecek eksikliğinden muzdariptir. Bütün bunlar çocuklarda vücudun zayıflığına, duygusal potansiyelin zayıflığına yol açar.

Araştırmacılar, istikrarlı bir ailenin varlığının çocuğu en şiddetli psikolojik şokta desteklediğini doğrulamaktadır. Her çocuğun kriz durumlarında hayatta kalmak için koruyucu faktörleri vardır. Bu faktörler çocuğun kişiliğini, çevresini ve ailesini içerir. Ailenin sosyal statüsü ne kadar yüksekse, dayanışma düzeyi ne kadar yüksekse, çocuklar o kadar çok zorluğun üstesinden gelecektir. Çoğu zaman aile, stres nedeniyle çocuklarına gerekli desteği sağlayamıyor. Bu gibi durumlarda, çocuklar genellikle erken yaşta yetişkin gibi davranmaya zorlanırlar. Ebeveynler aile içinde çocuklara karşı şiddet uygulamasalar bile, ailenin koruyucu potansiyeli büyük ölçüde zayıflar. Bu gibi durumlarda çocuklar çevre ve okul ile etkileşime girerek bu boşluğu doldururlar. Mülteci çocukların okuldaki durumu bazen onların özgüvenlerini olumsuz etkiler. Bu tür çocukların önceki değerlere bağlılıklarını sürdürme eğilimi, okuldaki durumlarını ve eğitime devam etmelerini daha da kötüleştirir. İnsanlar ikamet ettikleri yerle temasını kaybettiklerinde diğer kişilerin ve sosyal kurumların desteğini de kaybederler. Sonuç olarak, bu tür insanlar ve çocuklar korku, sinirlilik ve güvensizlik duyguları geliştirirler (Солдатов, 2001)

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin 26. maddesinde güvence altına alınan eğitim hakkı, insan onurunu korumanın başlıca yollarından biridir (Rəcəbli H, 2012). Eğitim hakkı da dahil olmak üzere insan haklarına saygının önemi yadsınamaz, ancak bazen eğitim hakkının kullanılması tehlikededir. Bu genellikle, zulüm veya silahlı çatışma nedeniyle evlerini terk eden yerinden edilmiş kişiler için olduğu kadar, sosyal veya ekonomik durumlarını iyileştirme umuduyla başka bir ülkeye taşınmayı seçenler için de geçerlidir. (Rəcəbli H, 2012)

Eğitim, mültecilerin ev sahibi ülkenin yaşamına tam olarak katılmaları için kapıyı açabilir. Sıradan göçmen işçiler ve çocukları için, ev sahibi bir ülkede okumak, onlara yaşayacakları toplum hakkında bilgi verir, entelektüel potansiyellerini tam olarak geliştirmelerine yardımcı olur ve sosyal entegrasyonu teşvik eder. (Солдатов, 2001)

Fakat olumsuz hallerde, stresli durumun sonuçlarının giderilmesi için, adresli sosyal psikolojik yardım talep edebilir. Şu husus da göz önünde bulundurulmalı ki, göçmen ve mülteci çocuklarda meydana gelen travmatik durum uzunsürelidir.

Araştırma Yöntemi

R. Memmetovanın, A.A. Akmalovanın, M.A. Şabanova'nın araştırmalarında migrasyonun karakteristiği ve özeti, göçmen ve zorunlu göçkünlerin kendilerine ait özellikleri, onların çocukları ile yapılan sosyal çalışma ve migrasyonun normala uygun hukuksal teminatı, yabancı memleketlerde göçmenlerin sorunları incelenmiştir.

Göçmen ve göçkünlerin yeni sosyo kültürel çevreye sosyal psikolojik adaptasyonu konuları N.J. İvanova'nın, N.M. Lebedev'in, G.J. Soldatova'nın eserlerinde incelenmiştir.

Yabancı sosyologlardan F.J. Levada, C.F. Morozova'nın araştırmalarında migrasyonun Sosyal nedenleri ve unsurları araştırılmıştır.

Makalenin hazırlanmasında konu ile ilgili var olan bilimsel kitaplardan, enternet saytlarından, yerel ve yabancı bilginlerin, uzmanların araştırmalarından faydalanılmıştır. Makalede keza, Azerbaycan Cumhuriyetinde Göçmenlerin ve Zorunlu Köçkünlerin İşleri Üzere Devlet Kurumunun ve Devlet İstatistik Kurumunun bilgilerinden faydalanılmıştır.

Göçmen ve mültecilerin çocuklarının sosyal adaptasyonu eğitim sorunları gibi yeteri kadar zorunlu sorunun araştırılmasında sistemli yaklaşma, karşılaştırmalı tarihsel analiz ve genel bilimsel yöntemlerden faydalanılmıştır.

Sonuç

Yukarıda not ettiğimiz olumsuz durumların giderilmesi için yüksek okullarda muvafık saha üzere profesyonel uzmanlar hazırlanmalı ki, onlar yalnız her bir göçmen ve mülteci çocuğun sosyal adaptasyon sorunu ile değil, keza onlar için mümkün bir çevrenin (iklimin) organizasyonu, eşit güvenli eğitim mekanında çocukların normal faaliyetini sağlamak olanaklarının oluşturulması, herkesin meraklarının korunması, başarılı sosyal adaptasyonun sağlanması, çocukların sağlıklarının korunması ve sağlamlaştırılması, onların gelişiminde sapmaların önlenmesini temin edebilsin.

Öneriler

Yukarıda not edilenlerden şu sonuca varılıyor ki, göçmen çocuklarla çalışan sosyal hizmet alanlarının karşılaştıkları sorunların öğrenilmesi, anlaşılması ve onlara yardımda bulunulması için efektif (etkili) program hazırlanmalıdır. İşte bu hususlardan dolayı sosyal faaliyet uzmanlarının şunları bilmeleri gerekmektedir.

1. Göçmen ve mülteci çocuklarının eğitim mühitine uygunlaşmasının özelliğini göz önünde tutarak, onlara hertaraflı sosyal psikolojik destek için ve bu hususun gerçekleştirilmesini öngörecekle komple program hazırlanması gereklidir.

2. Göçmen ve mülteci çocuklarının adaptasyon süreci bütünlükle şahsiyetin gelişimi alanında yaş farkı ve bireyselliği göz önünde tutulmakla gerçekleştirilmelidir.

3. Göçmen ve mülteci ailelerinin çocukları için herbir somut durumda eğitim müesseselerinde uygunlaşmayı teşvik edecek bireysel sosyal psikolojik destek programını hazırlamak gereklidir. Bu durum çocuğa inamlı davranmayı, kendisine saygı ve kendisini anlamaya, kendi becerilerini geliştirmeye olanak ve şahsiyetin pozitif yönden sosyalleşmesini sağlayacak.

4. Hazırlanmış program adekvat (sonuç) olarak göçmen ve mülteci ailelerinden olan çocukların kendisini değerlendirmesini ve gururlu düzeyini artıracak, onların yerel nüfus ile karşılıklı tolerantlığının oluşmasına, rahatsızlığın ortadan kaldırılmasına, adekvat “ben” süretinin oluşmasına yardım edecek.

Kaynakça

- Aİ ölkələrində Ukraynadan olan qaçqınların sayı 7 milyonu keçib. (2022). <https://report.az/diger-olkeler/ai>
- Акифьева, Р.Н. (2015). *Дети и родители мигранты в Санкт-Петербурге: несогласованные линии*. Этнографическое обозрение, 5.
- Акмалова, А.А и Капицын, В.М. (2011). *Социальная работа с мигрантами и беженцами*. Москва: ИНФРА-М.
- Azizoğlu, E. (2022) Ukrayna qaçqınlarının sayı 1,5 milyona çatır. <https://az.shafaqna.com>. Bmt Ukrayna qaçqınlarının sayı milyonu keçib. (2022) <https://apa.az/az/europe/bmt>.
- Qaçqınların və məcburi köçkünlərin statusu haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu <https://e-qanun.az/framework/7750>
- Məmmədov, R.F., Süleymanlı, S.A. ve Abbasov, X.R. (2019) Azərbaycan Respublikasında qaçqınların və məcburi köçkünlərin vəziyyəti, sosial təminatı mövcud problemləri haqqında <https://achiqkitab.aztc.gov.az>
- Məmmədova, R. O. (2019). Sosial işə giriş. (206). Bakı: Ecoprinq.
- Rəcəbli, H. (2012). Azərbaycan respublikasının sosial müdafiə sistemi. (408). Bakı.
- Özdemir, A. ve Özden, F. (2021). *Mülteci öğrencilerin okula uyum süreçlerine yönelik gerçekleştirilen eğitsel etkinliklerin incelenmesi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Sosyal Bilimler Dergisi, 7 (3). İstanbul.
- Ukrayna qaçqınlarına göre 3,5 milyar avro ayırır. (2022). <https://apa.az/az/europe>
- Ukraynadan Polşaya keçən qaçqınların sayı 3,7 milyon nəfərə çatıb. (2022). <https://azertag.az/xeber/>
- Солдатова, Г.У. (2001). *Психология беженцев и вынужденных переселенцев*. (279). Москва, Издательство: Смысл

Türkiye'deki Üniversitelerin Performans Göstergeleri

Prof. Dr. İbrahim ORTAŞ

Çukurova Üniversitesi

iortas@cu.edu.tr

Özet:

Türkiye 203 üniversitesinde yaklaşık 200 bin akademik kadrosu ve 8 milyon öğrenci yükseköğrenim görmektedir. Çoğunluğu 2000'li yıllardan sonra kurulan 203 üniversitenin 76 üniversitesi vakıf üniversitedir. Türkiye adresli bilim insanları yıllık olarak SCI tarafından taranan dergilerinde yaklaşık 50 binin üzerinde bilimsel makale yayını ile Dünyada ilk 20'nci sırada yer almaktadır. Türkiye Dünya bilimsel üretimine %1 düzeyinde katkıda bulunmaktadır. Dünyada 11 inceleme kuruluğu tarafından yapılan değerlendirmede Türkiye üniversiteleri yüksek etki faktörlü dergilerde yayın yapamadıkları. Yayınları ya yapılan atıfların düşük olduğu belirlenmiştir. Türkiye adresli yayınlara yapılan atıflarda ise 37 sırada yer almaktadır. Ayrıca Türkiye'deki üniversitelerin hiç biri dünyadaki ilk 500 üniversite içinde yer alamamaktadır. YÖK ve TÜBİTAK tarafından Dünyada söz sahibi olacak az sayıda nitelikte üniversite oluşturmak için Araştırma Üniversiteleri sırlaması yaptı. Bu amaçla 2018 yılında üniversiteleri üç kategoride ve 32 alt gösterge üniversiteleri değerlendirmeye aldı. Her yıl en yüksek puana sahip ilk 15 asıl ve 5 yedek kamu üniversitesi yanında 3 de vakıf üniversitesini araştırma üniversiteleri olarak belirlenmektedir. Ancak buna rağmen beklenildiği gibi bilimsel olarak dünyada hak ettiğimiz yere gelmediğimiz görülmektedir. Hatta her yıl dünya sıralamalarının gerisine düşmekteyiz. Temel sorun olarak ülkenin belirlenmiş ve izlenen bir bilim politikasının olmaması ve üniversitelerin özerk olmaması gösterilmektedir.

Abstract:

Approximately 200 thousand academic staffs and 8 million students receive higher education in 203 universities in Turkey. Out of 203 universities, most of them were established after the 2000s, 76 universities are foundation universities. Annually scientists from Turkey are in the top 20 in the world with over 50 thousand scientific articles published in journals scanned by SCI. Turkey is contributing 1% of the world's scientific production. According to the evaluation made by 11 review organizations in the world, Turkish universities cannot publish an academic paper in high-impact journals. It has been determined that the citations to the publications are low. It ranks 37th in citations to publications addressing Turkey. In addition, none of the Turkish universities are among the top 500 universities in the world. It was ranked by Higher Education Institutions (YÖK) and TUBITAK as Research Universities in order to create a small number of universities that will have a voice in the world. For this purpose, universities were evaluated in three categories and 32 sub-indicators universities in 2018. Each year, the top 15 primary and 5 reserve public universities with the highest scores, as well as 3 foundation universities, are determined as research universities. However, despite this, it seems that Turkey has not come to the place which we deserve in the world scientifically, as expected. In fact, we fall behind the world rankings every year. The main problem is that the country does not have a determined and followed science policy and universities are not autonomous.

Giriş

Üniversite Nedir?

Etimolojik olarak üniversite kelimesi Latince 'bütün', 'tüm' anlamında kullanılan 'universus' kelimesinden türetilmiştir. Özgün bir tanımla üniversite, bilgi ve görgü sahibi eğitimci ve felsefi bilgi sahibi insanların bir araya geldiği, otoriteden uzak, kendi içinde bağımsız ve özerk ortamlardır.

Üniversitelerin Temel Fonksiyonları Nedir?

İnsanın eğitimin en ileri evresinden sorumlu olan tek yetkili ve meşru- organ, üniversitedir. Bilinen klasik akademi ve üniversite eğitiminin temel bilimlere dayalı araştırma eksenine oturtulması, Alman filozof ve devlet adamı Friedrich Wilhelm von Humboldt'un Berlin Üniversitesinde ortaya koyduğu araştırma ve üniversite anlayışı üç ilkeye dayanır:

- 1- Araştırma ve öğretim birliğinin oluşturulması,
- 2- Eğitim ve öğretimin bağımsızlığı,
- 3- Akademik öz yönetim ya da akademinin kendi kendini yönetebilmesi güvencesinin sağlanması.

Üniversitenin temel fonksiyonları ise şunlardır:

- 1- Araştırma yaparak bilgi üretmek,
- 2- Üretilen bilgi ile insanlığın yaşamını kolaylaştıracak bilgi-teknolojiye duyulan ihtiyacı karşılayıp giderecek veya yeni bilgi ve teknolojiler üretecek nitelikli insan yetiştirmek için eğitim yapmak,
- 3- Sahip olduğu bilgi birikimi ve bilimsel yöntemler ile toplumun sorunlarına çözüm üretmek ve toplumun bilgi sahibi olmasını sağlayarak toplumun daha da aydınlatılması işlevi görmek.

Araştırma temeli üniversite geçen yüzyılda bilimsel gelişmeler önü açtı, bilim geliştikçe teknoloji gelişti ve bir birini besleyen süreç dünyada bazı bilim kuruluşları tabi ülkeleri öncü ve öne çıkardı. Bütün bu gelişmelere son 100 yılda bütün hızı ile rekabete dayalı olarak devam etmektedir.

Bugün Dünya'da bilim ve teknoloji devrimi sürüyor.

Dünya hızla bilişim ve yapay zeka çağına gir(di)iyor.

Nanoteknoloji, Biyoteknolojik devrimler, Endüstri 4.0, 5.0, yapay zeka günlük yaşantımızı değiştirmeye başladı.

Genetik mühendisliği ve kök hücre çalışmaları ürün vermeye başladı.

Çevre ve sürdürülebilir enerji kaynakları ciddi araştırma konularının başında gelmektedirler.

Bilişim devrimi yüzünden bilgi çok hızlı üretilmekte, yayılmakta ve güncellenmektedir. Bilim ve eğitim politikası olmayan hiçbir ulusun başarılı olması mümkün değildir. Üniversite ve eğitim sorunu, ülkenin geleceği sorunudur.

Üniversitelerin Önemi Sınıflandırmayı Gerektirdi. İnsanlık tarihinin bilinen son 15-18 bin yıllık tarihinin geldiği yerdeki birikimli bilgi birikimini oluşturan, kültürler, teknolojik

gelişmeler ve yaşam standartlarının gelişmişliğini belirleyen yegâne güç bilim ve bilgi üretme dayanmaktadır. Üniversitelerin bilgi ve bilim üretimindeki etkisinin anlaşılması ile zamanla iyi üniversitelerin belirlenmesi sınıflandırılması başladı.

Dünya Üniversiteleri Sıralamasının Gerekçesi Nedir?

Çalışma 2018-2021 yılları arasındaki üniversitelerin değerlendirme raporları bir araya getirilmiştir. Türkiye’deki 203 üniversiteden, uluslararası sıralama kuruluşlarında değerlendirmeye alınanların ilk 34 üniversite içinde yer aldığı görülmektedir. Raporla, üniversitelerde en fazla istihdam edilen öğretim elemanı grubunun 60.667 ile Ar-Gör’ler olduğu, en az istihdam edilenlerin ise 16.664 ile doçent unvanlı öğretim elemanları olduğu belirtilmiştir. Devlet üniversitelerinde 23.960 Prof., 14.638 Doçent ve 32.664 Dr. Öğretim üyesi görev yapmaktadır. Bu kadar çok profesör ve az sayıda doçent ve öğretim üyelerinden az sayıda Ar-görevlisi yapılanması beklenin aşağıdan yukarıya dikey akademik yapılanma tersine sorunlu olduğunu göstermektedir.

Avrupa’da ilk üniversite merkezi olarak gösterilen İngiltere’de üniversite sayıları artınca üniversiteler arasında “En iyi üniversite hangisi?” rekabetinin alevlenmesi ile 1900’lü yılların başlarından itibaren başarının arkasındaki faktörler araştırılmaya başlanmıştır.

ABD’de benzer şekilde başarılı bilim insanları ve üniversiteler sıralanmış olup bugün de bu sıralama süreci devam etmektedir. 1983’te US News & World Report ile ABD’deki en iyi üniversite ve bilim insanı sıralama çalışmalarını yayınlamaya başlamıştır. İlk defa 2003’te Çin’deki JiaoTong Üniversitesi dünya üniversite sıralaması yapan kurum (ARWU) olarak dünyanın en iyi 500 üniversitesini açıklamıştır (Konan & Yılmaz, 2017).

Üniversitelerin Kalite Arayışı ve Ön Sıralamada Yer Alma Yarışı

Üniversitenin kalitesinin günümüzdeki ölçüsü, ağırlıklı olarak nitelikli akademik kadroya sahip olmasına bağlı olarak nitelikli araştırma, yayın ve eğitimin verilmesi ile değerlendirilmektedir. Üniversite sıralamasına neden gereksinim duyuldu? Çok mu önemli ilk 100-500 sıralamasında yer almak?

Son 50 yılda dünyada yükseköğretimi çağındaki 7.6 milyon öğrenci daha iyi bir eğitim için kendi ülkelerinin dışında öğrenim görmektedirler. Dünyada uluslararası öğrenci hareketliliği bacasız fabrika konumuna gelmiş durumda.

Dünyada en etkili üniversiteler iyi öğrenci yanında kendi bütçelerini güçlendirmek için kendi aralarındaki rekabet sıralamayı ortaya çıkıttı. 2020'de yaklaşık 7 milyon öğrenci başka bir ülkede nitelikli eğitim almaktadır.

Öğrencilerin gittiği ülkeye yıllık 40 bin dolar kadar katkıda bulunulduğu belirtilmektedir.

Günümüzde dünyadaki öğrenci hareketliliğinin payı ise 300 milyar dolar olduğu belirtiliyor. 2009 yılında tüm dünyada herhangi bir yükseköğretim kurumuna kayıtlı öğrenci sayısı 170 milyon iken, 2025 yılında bu sayının 262 milyon olacağı tahmin ediliyor.

Dünyadaki Üniversite Sıralaması Yapan Kuruluşlar ve Kullanılan Kriterler

Üniversitelerin evrensel ölçütlere göre değerlendirilmesi ilk defa 2003 yılında ölçülmeye başladı. Ülkemizde ODTÜ Enformatik Enstitüsü bünyesinde 2009'da kurulmuş URAP (University Ranking by Academic Performance) düzenli analizler yapmaktadır.

Dünya üniversite sıralaması yapan değişik kuruluşların ölçüm parametreleri ve puanlama ölçütleri farklı olmakla birlikte temelde **akademik verimlilik, araştırma kapasitesi, eğitim çıktıları** ve öğrencilerin üniversite tercihlerini belirleyen mezunların iş bulmadaki önceliği gibi bir dizi ölçüt değerlendirilmektedir.

Evrensel ölçütlere göre üniversitelerin kendi aralarında değerlendirilmesi ve farklılaşmanın etkisi ve derecesini ölçme ihtiyacını karşılamak için ilk defa 2003'ten günümüze 11 uluslararası kuruluş, üniversiteleri farklı ölçütlerle değerlendirmektedir. Bu kuruluşlardan "University Ranking by Academic Performans" adı altında US News (ABD) "U.S. NEWS-Best Global Universities Rankings", "CWTS-Leiden Ranking", Quacquarelli Symonds QS (İngiltere), "QS Top Universities-World University Rankings", THE (UK) "The Times Higher Education, World University Rankings", ARWU ARWU-Academic Ranking of World Universities (Çin), CWUR "CWUR-Center for World University Rankings" (B.A.E), LEIDENCWTS Leiden Ranking (Leiden University, Hollanda), NTU "NTU-National Taiwan University Ranking", RUR, SCImago "SCImago-Institutions Rankings" (İspanya), Webometrics (İspanya) "WEBOMETRICS-Ranking Web of Universities" gibi kurumlar düzenli olarak her yıl kendi belirledikleri ölçütler üzerinden değerlendirmeler yapmaktadırlar (Konan & Yılmaz, 2017)). Ülkemizde ODTÜ Enformatik Enstitüsü bünyesinde 2009'da kurulmuş URAP (University Ranking by Academic Performance), düzenli analizler yapmaktadır (URAP, 2021). Ülkemizde Çizelgede görüldüğü gibi URAP'ın puanlaması geniş bir değerlendirmeye dayanmaktadır (Çizelge 1).

Çizelge 1*URAP Dünya Sıralaması Kriterleri*

Gösterge	Amaç	Ağırlık
Makale Sayısı	Mevcut bilimsel üretkenlik	%21
Atıf Sayısı	Araştırmanın etkisi	%21
Toplam Doküman Sayısı Toplam Doküman Sayısı	Uzun süreli üretkenlik	%10
Toplam Yayın Etkisi	Bilimsel etki	%18
Toplam Atıf Etkisi	Araştırmanın kalitesi	%15
Uluslararası İş birliği	Uluslararası saygınlık	%15

Dünya Üniversiteleri İlk 500 Sıralamasında Yerimiz Nedir?

Dünyada son yıllarda üniversiteler kadar ülkelerin “ilk 100 üniversite, ilk 500 üniversite” gibi sıralamalarda yer alamamasının ya da en azından akademik arenalarda hak ettiği yerlerde olamamasının başlıca nedenlerinden birisi olarak da gösterilir bilimsel makale sayılarındaki yetersizlikler yanında patent, yeni buluş, etkili dergilerde yayın eksikliği gelmektedir.

İlk 100-500 sıralamasındaki üniversiteler bilimsel rekabetin yüksek olduğu ülkelerde yaşıyor. Dünyanın en büyük 18-20 ekonomisi arasındaki Türkiye neden ilk 100-500 sıralamasına giremiyor? 2020-2021 URAP dünya sıralamasında ilk 100’de yer alan üniversitelere sahip ülkelerin ilk 100, ilk 250, ilk 500 ve ilk 1000’e giren üniversitelerinin sayıları (Çizelge 2).

Çizelge 2*Değişik Ülkelerin İlk 100 ve 1000 Sıralarındaki Üniversite Sayıları*

Sıra	ÜLKELER	İlk 100	İlk 250	İlk 500	İlk 1.000
1	USA	34	64	111	183
2	CHINA MAINLAND	15	36	78	155
3	ENGLAND	6	17	26	47
4	NETHERLANDS	6	10	12	13
5	GERMANY (FED REP GER)	5	21	34	49
6	AUSTRALIA	5	12	24	32
7	CANADA	4	11	18	28
8	FRANCE	4	10	15	32
9	SWEDEN	3	6	10	12
10	ITALY	2	8	25	44
11	JAPAN	2	7	11	34
12	SWITZERLAND	2	7	7	9
13	DENMARK	2	3	5	5
14	BELGIUM	2	2	7	8
15	SINGAPORE	2	2	2	3
16	SOUTH KOREA	1	5	12	33
17	SPAIN	1	4	15	38
18	NORWAY	1	3	4	5
19	SCOTLAND	1	2	6	8
20	BRAZIL	1	1	8	22
21	FINLAND	1	1	6	8
500	TÜRKİYE			1	8

Center for World University Rankings (CWUR) adlı kuruluş 2019 – 2020 küresel sıralamasını gösteren aşağıdaki tabloda Dünyadaki ilk on ve Türkiye’deki ilk on üniversite belirtilmiştir (Çizelge 3).

Çizelge 3

Dünya ve Türkiye'deki İlk On Etkin Üniversitesi

1) Harvard University [USA] [100]	1) Ortadoğu Teknik Üniversitesi [582] [73.4]
2) Massachusetts Institute of Technology [USA] [96.7]	2) İstanbul Üniversitesi [644] [72.8]
3) Stanford University [USA] [95.2]	3) Hacettepe Üniversitesi [645] [72.8]
4) University of Cambridge [United Kingdom] [94.1]	4) Ankara Üniversitesi [683] [72.5]
5) University of Oxford [United Kingdom] [93.3]	5) Boğaziçi Üniversitesi [700] [72.3]
6) Columbia University [USA] [92.6]	6) İstanbul Teknik Üniversitesi [702] [72.3]
7) Princeton University [USA] [92.0]	7) Ege Üniversitesi [795] [71.6]
8) University of California, Berkeley [USA] [91.6]	8) Gazi Üniversitesi [841] [71.3]
9) University of Pennsylvania [USA] [91.1]	9) Bilkent Üniversitesi [843] [71.3]
10) University of Chicago [USA] [90.7]	10) Çukurova Üniversitesi [946] [70.6]

Dünyadaki 11 farklı değerlendirme kuruluşu tarafından yapılan değerlendirmede Türkiye'deki üniversitelerin dünya sıralamasındaki yeri farklılık göstermektedir. Çizelge 4'de görüleceği gibi her ne kadar kuruluşların değerlendirmeleri farklı olsa da genelde bütünlüklü olarak daha çok ilk çeyreklikte yayın yapan, yüksek atıf alan ve araştırma kapasitesi yüksek üniversiteler hep ilk sıradaki yerlerini almaktadırlar.

2016-2020 döneminde yayımlanmış yayınlardan en yüksek yüzde 10'luk dilimde atıf almış yayın sayısı 500 ve üzeri olan üniversite sayısı ancak 10 kadardır. Türkiye'deki 203 aktif üniversitenin 2020 yılı "Times Higher Education (THE)", "QS World University Rankings" ve "Academic Ranking of World Universities (ARWU)" sıralamalarına göre ancak 34 üniversite akademik başarı sıralamasında değerlendirilmektedir. Bu sıralamalarda yer almayı başaran 17 üniversitenin ilk binde, sadece altı tanesinin ilk 500'de yer alabildiği belirlenmiştir. Bazı sıralama kuruluşlarına göre ilk 500 içinde 6 üniversite yer almakta, kaliteli araştırma, yayın, atıf ve patent sayıları yönünden mevcut bilinen ilk 10 üniversite hemen her alanda yerlerini korumaktadır. Ulusal sıralamada 12-13 bandında yer alan ÇÜ, THE sıralamasında 2020 yılında ilk 1000 üniversite arasına girememiştir.

YÖK'ün önemseydiği QS sıralamasında 2021 listesinde 465. sırada yer alan Koç Üniversitesi 2022 yılında 511. sıraya gerileyerek ilk 500 sıralamasında hiçbir üniversitemiz sıralamada yer alamamıştır. Ortalama kaliteli yayın sıralamasında ve akademisyenler başına bilimsel üretimde gerilerde olduğumuz görülmüştür.

Çizelge 4*On Bir Üniversite Değerlendirme Kuruluşunun Türkiye Üniversiteleri Puanlamaları*

		URAP	ARWU	CWUR	LEIDEN	NTU	QS	RUR	USNEWS	SCI MAGO	THE	WEBOME TRICS	Sıralama Sayısı
1	Hacettepe Üniver.	500	650	636	455	675	900	378	511	625	550	554	11
2	İstanbul Üniver.	632	450	644	355	625	900	536	714	626	900	702	11
3	İTÜ	725	650	678	533	675	775	449	486	664	900	552	11
4	ODTÜ	751	850	571	585	675	625	454	453	654	900	416	11
5	Ankara Üniver	824	850	659	642	725	900	504	648	670	1001	706	11
6	Ege Üniver.	915	750	810	569		1001	695	1035	691	1001	974	10
7	Gazi Üniver.	924	950	826	612		1001	655	1078	701	1001	974	10
8	Bilkent Üniver.	960	850	910	957		555	385	614	494	700	715	10
9	Boğaziçi Üniver	1096		645	1074	575	675	425	197	662	700	565	10
10	Dokuz Eylül Üniver.	971	750	1127	711		1001		1148	733	1001	1018	9
11	Koç Üniver	1021		1138	1031		465	448	733	660	450	835	9
12	Erciyes Üniver	1101	950	1155	786			698	1372	712	1001	1332	9
13	Atatürk Üniver	1052		1269	787			744	1288	714	1001	1029	8
14	Marmara Üniver	1070	950	984	839				892	714	1001	1027	8
	Yıldız Teknik Ün.	1090		1034	771		1001		928	756	1001	1113	8
16	Çukurova	1329		905	924	775			847	733	1001	1997	8
17	Sabancı Üniver	1481		1501			525	344	901	688	550	1114	8
18	Selçuk Üniver	1153		1313	964				1339	763	1001	1403	7
19	Akdeniz Üniver	1356		1384	899				1410	711	1001	1504	7
20	Eskişehir Osmangazi Üniv.	1468		1708	1105				1480	756	1001	1389	7
21	Gebze Teknik Üniver	1535		1852				587	1485	762	1001	1446	7
22	Anadolu Üniver	1661		1610	1076				1311	757	1001	1843	7
23	İzmir Y. Teknoloji Ens.	1926		1146			1001		677	1001	557	1408	7

URAP 2020-2021 dünya sıralamasında; ilk 500'e en yakın olan üniversitelerimizden Hacettepe bu yıl dünya 500'üncüsü olurken İstanbul: 632., İTÜ: 725., ve ODTÜ: 751. oldu ve toplamda 9 üniversitemiz ilk 1.000 içinde yer aldı (URAP, 2021).

Sayısal Olarak Varız, Ancak Kalitede Yokuz

2022 yılı analizlerine göre Dünyanın ilk 3000 üniversitesi arasına 111 Türk üniversitesi bulunuyor. Ancak Türkiye'nin 111 üniversitesi arasında ilk 100'de, ilk 250'de ve ilk 500'de yer alabilen tek üniversitemiz yok. İlk 1000'de 10 üniversitemiz yer almaktadır. Dünya sıralamasında ilk 3.000'de 100'den fazla üniversitemizin yer almasına karşın, üst sıralarda arzu edilen sayıda üniversitemizin olmayışı, yayın ve atıf sayılarımızın yeterince artırlamadığını göstermektedir.

• URAP 2020-21 Türkiye Üniversiteleri Raporuna göre ülkemizdeki sıralamadaki ilk 10 üniversitelerimizin uluslararası ölçekte ilk 500 sıralamasına girebilmek için mevcudun 2 katı, ilk 100 girmek için 8.3 katı kadar daha fazla makale üretmesi gerekmektedir (URAP, 2021).

Bu bağlamda ODTÜ, ITÜ ve Boğaziçi ve diğer üniversitelerimizin ilk 100 sırasına kısa sürede girebilmeleri çok da kolay ve yakın görülüyor.

• Hacettepe Üniversitesi 74.423 atıf olarak bu yıl 400-500'lük dilimde yer almayı başarmıştır. Bu verilere göre; mevcut durumda 700-800'lük dilimde olan bir üniversitenin 400-500'lük dilime yükselebilmesi için atıf sayısını iki katına, 200-300'lük dilime yükselmesi için 3-4 katına, ilk yüze girebilmesi için ise atıf sayısını 10-12 katına yükseltmesi gerekmektedir.

• Son yıllarda ülkemizde bir yılda yayımlanan makale sayısı 35 bin civarında olduğu halde, 2015-2019 döneminde Türkiye kaynaklı makalelerin sadece %21,07'si etki değeri en yüksek dilimdeki dergilerde yayımlanabilmiştir.

2016-2020 yılları arasında Türkiye kaynaklı makalelerin yayımlandığı dergilerin etki değerine göre ayrıldığı %25'lik dört dilime girenlerin oranının bazı ülkelerle karşılaştırılması (URAP 2022). Dünyanın önde gelen ilk 20 üniversitesinin, etki değeri en yüksek %25'lik dilimdeki dergilerinde yayımlanan makalelerinin oranı %72,51 (MIT) ile %50,60 (Zhejiang Univ.) aralığında değişmektedir. Türk üniversitelerinin etki değeri Q1 de %21 civarında, Q4'de ise %33 oranında yayın yapmaktadır (Çizelge 5). Türkiye'nin daha yüksek etki değerindeki dergilere yönelmeleri dünya sıralamalarındaki yerinin yükselebilmesini hızlandıracığı için mutlaka etki değeri yüksek araştırma ve yayın yapması gerekiyor.

Çizelge 5

Değişik Ülkeler Adresli Derilerin Çeyreklik Payları

Ülke	İlk %25(Q1)	İkinci %25(Q2)	Üçüncü %25(Q3)	Son %25(Q4)	Etki değeri
SWITZERLAND	59,06	25,06	10,54	5,34	1,8
NETHERLANDS	58,94	25,87	10,82	4,36	1,66
UNITED KINGDOM	55,93	26,37	11,90	5,79	1,38
SWEDEN	55,34	27,65	12,27	4,74	1,53
FRANCE	53,68	25,68	12,05	8,60	1,37
USA	53,10	26,78	13,46	6,66	1,33
SPAIN	53,10	25,44	12,63	8,83	1,29
AUSTRALIA	52,81	26,68	14,18	6,34	1,39
GERMANY	52,58	25,92	11,98	9,53	1,39
CANADA	52,36	27,29	13,79	6,56	1,36
ITALY	49,53	28,51	14,94	7,02	1,36
GREECE	44,94	28,22	16,85	9,99	1,39
CHINA MAINLAND	44,48	27,22	16,83	11,47	1,21
DÜNYA ORTALAMASI	42,32	27,24	17,22	13,23	1
SOUTH KOREA	42,01	26,65	18,74	12,60	1,1
JAPAN	39,57	27,71	20,67	12,06	1,06
BRAZIL	34,00	26,18	20,26	19,55	0,86
POLAND	33,99	27,42	19,07	19,52	0,97
BULGARIA	33,47	21,51	16,56	28,46	1,24
INDIA	31,31	28,72	21,69	18,28	0,92
IRAN	28,55	27,45	25,36	18,64	0,99
RUSSIA	24,03	18,55	17,03	40,39	0,73
TURKEY	21,07	21,11	24,47	33,35	0,76

Üniversitelerin Performans Değerleri

YÖK tarafından hazırlanan, 2016-2020 yılları arasında hizmet veren 193 üniversitenin yer aldığı, “Üniversite İzleme ve Değerlendirme Raporu”, (<https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2022/universite-izleme-ve-degerlendirme-genel-raporu-2021.pdf>) üniversiteleri ‘Eğitim ve Öğretim’, ‘Araştırma-Geliştirme, Proje ve Yayın’, ‘Uluslararasılaşma’ ve ‘Topluma Hizmet ve Sosyal Sorumluluk’ ana kategorileri altında yer alan toplamda 45 gösterge üzerinden değerlendirmiştir (YÖK ÜİDGR, 2022).

Üniversitelerin yayın ve kütüphanedeki öğrenci başına basılı kitap alma durumunun bu çağda kabul edilemez düzeyde düşük olduğu görülmektedir. Üniversitelerde öğrenci başına düşen ortalama basılı kitap sayısı yalnızca sekizdir. Öğrenci başına 10 ve üzeri basılı kitap düşen 10 üniversite bulunduğu belirlenmiştir. Dört üniversitede ise öğrenci başına bir kitap dahi düşmemektedir. Kütüphanelerinde en çok kitap bulunduran üniversite, vakıf üniversitelerinden Bilkent Üniversitesi olmakla birlikte İstanbul ve Boğaziçi üniversitelerinin bu alanda güçlü oldukları gözlemlenmiştir.

Üniversitelerin ulusal hakemli dergilerdeki yayın sayısı ortalaması 198’dir. Ancak öğretim elemanı başına düşen ulusal yayın sayısı ortalaması yalnızca 0.20’dir. Çukurova Üniversitesinde bu oran 0.26 olarak belirlenmiştir. Uluslararası hakemli dergilerdeki yayın sayısı ortalaması 401, öğretim elemanı başına düşen uluslararası yayın sayısı ortalama olarak 0.40, Çukurova Üniversitesinde ise 0.53’tür.

2020 yılında Türkiye’deki 186 üniversite toplam bütçelerinin ortalama yüzde 3.36’sını Ar-Ge kapsamında harcamıştır. Bütçesinin %15 ve üzerini Ar-Ge için harcayan üniversite sayısı ancak beş olup bunlardan 4 tanesi vakıf üniversitesidir. Ar-Ge’ye harcanan bütçe oranı en yüksek olan üniversitelerin başında ODTÜ, Sabancı, Boğaziçi, Ege ve Yıldız Teknik üniversiteleri gelmektedir. Bu üniversiteler, aynı zamanda Türkiye’nin birçok göstergede önde olan üniversiteleridir.

Türkiye’de ortalama öğrenci başına harcama tutarı 15 bin 825 lira (yaklaşık 1000 dolar) olarak belirlenmiştir. Öğrenci başına 25 bin TL ve üzeri harcama yapan 20 üniversite bulunmaktadır. 190 üniversitenin yayın satın almak için ayırdıkları bütçe, genel bütçenin %0.60’ını oluştururken ve %1’in üzerinde bütçe ayıran üniversite sayısı 30’dur. Ne yazık ki 3 üniversitemiz yayın satın almamıştır. Boğaziçi ve Bilkent üniversiteleri bütçelerinin %3’ünü yayına ayırmaktadır.

Araştırma Üniversitesi Amacı İyi Ancak, Başarı Beklendiği Gelişmiyor

YÖK «İhtisaslaşma ve Misyon Farklılaşması Projesi» çerçevesinde Dünyadan araştırma bağlamında ve ilk 500 sıralamasında yer almak için “Araştırma ve Aday Araştırma Üniversiteleri” doğrultusunda 206 Üniversite içinden *11 araştırma + 5 aday araştırma üniversitesi belirlenmiştir*. TÜBİTAK işbirliği ile yürütülen çalışmada Araştırma ve Aday Araştırma Üniversiteleri;

1- Araştırma Kapasitesi,

2- Araştırma Kalitesi,

3- Etkileşim ve İşbirliği başlıkları altında 32 gösterge kapsamında değerlendirilmişlerdir (Çizelge 6).

2018 yılında günümüze yapılan değerlendirmede genelde yerleşik gelenekleri olan, akademik ve fiziki alt yapısı oluşmuş üniversiteler genelde bilimsel ve uluslararası alanda en yüksek puan almaktadır.

Çizelge 6

Türkiye’de ki Araştırma Üniversitelerinin Yüksek Performans Değerlerine Göre Sıralamaları

Sıralama	Üniversite	Makale Puanı(1)	Atıf Puanı(2)	Bilimsel Doküman Puanı(3)	Doktora (Mazun)		TOPLAM
					% Öğrenci Puanı(4)	Öğretim Üyesi / Öğrenci Puanı(5)	
1	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ	181.16	200.00	182.96	180.47	68.33	802.91
2	ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	193.66	185.57	196.04	173.29	44.19	782.75
3	İSTANBUL TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	194.80	183.10	190.08	161.94	43.70	763.68
4	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ	161.56	162.54	167.98	174.94	50.15	717.17
5	KOÇ ÜNİVERSİTESİ	179.11	175.23	170.73	123.53	68.36	716.97
6	ANKARA ÜNİVERSİTESİ	155.41	154.42	157.67	190.61	50.33	708.45
7	BOĞAZIÇI ÜNİVERSİTESİ	172.78	175.62	166.74	123.53	44.59	683.27
8	EGE ÜNİVERSİTESİ	151.35	152.70	157.36	155.43	61.36	678.20
9	İHSAN DOĞRAMACI BİLKENT ÜNİVERSİTESİ	176.45	182.51	171.74	101.11	44.22	676.03
10	GEBZE TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	160.93	165.07	158.38	132.48	58.05	672.92
11	GAZİ ÜNİVERSİTESİ	148.01	143.48	155.80	183.74	47.43	658.45
12	YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	166.32	147.49	151.00	142.87	42.94	650.63
13	SABANCI ÜNİVERSİTESİ	164.52	167.91	160.26	100.00	57.01	649.70
14	İZMİR YÜKSEK TEKNOLOJİ ENSTİTÜSÜ	154.34	157.96	144.59	112.61	54.81	624.32
15	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ	133.03	138.96	135.04	156.50	59.87	623.41
16	BEZMİ-ÂLEM VAKIF ÜNİVERSİTESİ	148.99	163.08	162.61	60.36	85.47	621.52
17	ERCIYES ÜNİVERSİTESİ	132.23	157.85	147.15	125.91	46.13	609.28
18	MARMARA ÜNİVERSİTESİ	129.75	132.24	137.80	153.42	42.33	595.53
19	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ	133.39	139.64	140.19	126.38	50.55	590.16
20	SELÇUK ÜNİVERSİTESİ	134.01	133.75	140.26	131.15	45.00	585.07
21	ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ	137.94	129.14	138.37	131.82	45.83	583.11

YÖK Tarafından Yayınlanan Araştırma Üniversitelerinin Sınıflandırmaları

Programda yer alan üniversitelerin performansları, Araştırma Üniversiteleri Performans İzleme Endeksi ekseninde “Araştırma Kapasitesi” (%25), “Araştırma Kalitesi” (%40) ve “Etkileşim ve İş Birliği” (%35) başlıkları altında YÖK ve TÜBİTAK ile Sanayi ve Teknoloji Bakanlığının daha önce belirlediği 32 alt gösterge kapsamında değerlendirilmiştir.

URAP tarafından yapılan değerlendirmede YÖK tarafından Araştırma Üniversitesi olarak belirlenen üniversitelerinin Dünya sıralamasındaki yerleri ilk 500 sıralamasında yer almamaktadır (Çizelge 7). Hacettepe Üniversitesi 2021 yılında ilk 500+ sıralamasında yer alıyordu.

Çizelge 7

Türkiye’deki Üniversitelerin 2021 Yılı 4 Alanda Derlediği Puanlar Üzerinden Dünyada ki Sıralaması (URAP, 2012).

Akademik Performans Puanları (URAP, 2021)							
Hacettepe Uni. 2021 yılında 500, 2022 yılında 524 sıraya gerilemiş						Toplam Bölümler	
Türkiye Sırası	Dünya Sırası	Üniversite	Ataköle Puanı	Ant Puanı	Doküman Sayısı Puanı	Uluslararası İş Birliği Puanı	
1	500	Hacettepe University	60	77	35	62	
2	632	Istanbul University	53	69	35	57	
3	725	Istanbul Technical University	56	62	31	54	
4	751	Middle East Technical University	54	62	30	53	
5	824	Ankara University	53	60	31	49	
6	915	Ege University	47	58	30	48	
7	924	Gazi University	49	58	30	48	
8	960	Bilkent University	35	60	23	49	
9	971	Dokuz Eylül University	46	57	28	47	
10	1021	Koc University	45	54	24	46	
11	1052	Ataturk University	44	57	26	46	
12	1070	Marmara University	43	54	28	44	
13	1090	Yildiz Technical University	44	53	26	45	
14	1096	Bogazici University	37	53	25	45	
15	1101	Erciyes University	41	55	26	46	
16	1153	Selcuk University	41	52	26	44	
17	1187	Karadeniz Teknik University	38	54	24	44	
18	1200	Firat University	38	51	23	43	
19	1215	Istanbul University - Cerrahpasa	43	51	25	39	
20	1319	Uludag University	37	48	24	40	
21	1329	Cukurova University	40	47	26	40	
22	1356	Akdeniz University	35	49	25	40	
23	1468	Eskisehir Osmangazi University	33	47	22	38	
24	1478	Cankaya University	26	46	13	41	
25	1481	Sabanci University	31	45	18	38	

Araştırma ve Aday Araştırma Üniversitelerimizin Yıllara Göre Performans Karşılaştırması

2020 yılı YÖK değerlendirmeleri ile kıyaslandığında 2021 yılında üniversitelerin puanlarında görece artış olanların yanında azalmaların da olduğu görülmüştür. ODTÜ, Boğaziçi, İzmir Yüksek Teknoloji, Hacettepe, Ege, İstanbul, Erciyes, Çukurova üniversiteleri puanlarını artırmışlardır. Ancak sıralamaya yeni katılan Marmara, Dokuz Eylül, Fırat, Karadeniz Teknik Üniversiteleri büyük bir sıçrama ile araştırma Üniversitesi programında kendilerine yer bulmuşlardır (Çizelge 8).

Çizelge 8

2021 Yılı Araştırma Üniversiteleri ve Performans Puanları

Sıralama	Üniversite	Toplam	Kapasite	Kalite	İşbirliği	Sıralama
1	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	A1	85,40	21,39	35,86	28,15
2	İstanbul Teknik Üniversitesi		76,24	19,78	32,83	23,62
3	Boğaziçi Üniversitesi		70,34	14,59	27,50	28,24
4	İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü	A2	60,87	15,98	24,95	19,94
5	Yıldız Teknik Üniversitesi		54,11	16,20	23,33	14,58
6	Ankara Üniversitesi		53,07	13,29	20,52	19,26
7	İstanbul Üniversitesi		50,06	15,03	16,29	18,74
8	Erciyes Üniversitesi		48,65	9,00	20,57	19,09
9	Hacettepe Üniversitesi		48,49	15,89	20,91	11,69
10	Gebze Teknik Üniversitesi		44,06	13,98	16,05	14,03
11	Ege Üniversitesi		38,85	14,58	14,94	9,32
12	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa		37,36	11,81	5,63	19,91
13	Marmara Üniversitesi		A3	32,74	7,13	11,10
14	Bursa Uludağ Üniversitesi	32,27		5,42	13,09	13,76
15	Dokuz Eylül Üniversitesi	28,80		7,22	9,77	11,82
16	Atatürk Üniversitesi	28,03		4,27	14,94	8,82
17	Gazi Üniversitesi	27,96		11,40	10,49	6,07
18	Çukurova Üniversitesi	27,63		6,24	9,91	11,49
19	Fırat Üniversitesi	23,18		1,87	12,21	9,10
20	Karadeniz Teknik Üniversitesi	20,23	3,99	9,09	7,15	
Vakıf Üniversiteleri						
1	İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi					
2	Sabancı Üniversitesi					
3	Koç Üniversitesi					

Çukurova Üniversitesi YÖK 2020 listesinde toplamda 25,46 puanla 13. sırada iken, 2021 yılı listesinde toplamda 27,63 puanla 18. sırada kendine yer bulabilmiştir. Çukurova Üniversitesinin 2017-2021 yılları arasında, sırasıyla 19.81, 21.15, 25.46 ve 27.63 puan olarak performansını yavaşta olsa geliştirdiği görülmektedir. Ancak başta teknik üniversiteler olmak üzere yerleşik üniversitelerin puanlarını çok daha fazla artırdıkları görülmektedir. ODTÜ, İTÜ, İstanbul Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesinin puanlarının çok daha fazla arttığı görülmektedir. Diğer taraftan Marmara, Dokuz Eylül, Atatürk Üniversiteleri gibi potansiyelli üniversitelerin listeye ilk defa girmiş olmalarına rağmen Çukurova Üniversitesinden daha yüksek puan olarak ön sıralara yerleşmiş oldukları görülmektedir (Çizelge 9).

Çizelge 9

2017-2020 Yılları Arasında Araştırma Üniversiteleri Listesi ve Toplam Puanları

Sıralama	Üniversite	2017	2018	2019	2021
1	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	69,54	73,52	74,36	85,40
2	İstanbul Teknik Üniversitesi	53,09	54,93	60,93	76,24
3	Boğaziçi Üniversitesi	55,41	59,29	60,43	70,34
4	İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü	53,76	56,93	53,73	60,87
5	Yıldız Teknik Üniversitesi	32,86	41,05	35,44	54,11
6	Ankara Üniversitesi	27,88	37,25	40,88	53,07
7	İstanbul Üniversitesi	32,58	39,24	38,15	50,06
8	Erciyes Üniversitesi	9,00	20,57	19,09	48,65
9	Hacettepe Üniversitesi	38,39	41,98	38,33	48,49
10	Gebze Teknik Üniversitesi	36,63	38,49	31,36	44,06
11	Ege Üniversitesi	24,44	25,92	33,43	38,85
12	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	*	*	22,67	37,36
13	Marmara Üniversitesi	*	*	*	32,74
14	Bursa Uludağ Üniversitesi	25,89	24,5	28,49	32,27
15	Dokuz Eylül Üniversitesi	*	*	*	28,80
16	Atatürk Üniversitesi	*	*	*	28,03
17	Gazi Üniversitesi	22,04	25,43	24,8	27,96
18	Çukurova Üniversitesi	19,81	21,15	25,46	27,63
19	Fırat Üniversitesi	*	*	*	23,18
20	Karadeniz Teknik Üniversitesi	*	*	*	20,23
	Selçuk Üniversitesi	15,63	19,66	17,47	&

* = 2017- 2018 ve 2019 yıllarında listede kendilerine yer bulamamışlardı

&= 2021 sıralamasında kendine yer bulamadı

İlk 500 Sıralamasında Neden Üniversitelerimiz Yer Almıyor?

Sorusunun cevabı ekonomik, eğitim, araştırma, özerklik, sosyal, yönetim vs. birçok nedenin birikimli etkisi altından olmasında kaynaklanıyor. Temel sorun genelde üniversitenin misyonu ve vizyonu kendi potansiyel gerçekçiliğine uygun olarak belirlemeli. Buna bağlı olarak tüm birimlerin bilim politikasına uygun kendi hedef ve stratejilerini ortaya koymaması görülüyor. Aralıklarla birimlerin hedefleri gerçekleştirme durumu değerlendirilmeli. Fakülte, birim, akademisyenler ve diğer paydaşlar isteklendirilmesi gerekiyor. YÖK ve Üniversiteler kendi içinde bu konularda rutinin dışında ciddi denetim yapamadılar. Başta Türkiyeli bilim inşalarının ürettiği yayınların kalitesi gelede düşük (4 Türk makalesi 1 ABD makalesi düzeyinde atıf almamaktadır). Bilimsel atıflarda genelde dünyada 36-44. sıralarda yer almaktayız (Ortas, 2021; Ortaş, 2015).

Türkiye’de tescil edilen patent sayısı yaklaşık 2.000, ABD ve Japonya 150.000 / yıl ve Almanya 50.000 / yıl, Rusya 20.000 / yıl, Çin 12.500/ yıl olarak gerçekleşmiştir. Ülkemiz sorunları sıralamasında bilim öncelikli değildir. Türkiye teknolojiyi ekonomisine yansıtma 49 OECD ülkesi içinde 33. Sırada, ABD birinci, İsveç ikinci, Finlandiya ise üçüncü sırada yer almaktadır. Bilimsel bilgiyi en etkili bir biçimde teknolojiye dönüştüren dünyanın en iyi 25 ülkesi arasında ABD ilk sırada yer alırken ülkemiz sıralamaya en gerilere yer almaktadır. Sanayileşmiş ve gelişmiş ülkelerin bilimsel araştırma ve geliştirme faaliyetleri için ayırdıkları paranın GSMH içindeki payı eşik değer olan % 2’in üzerindedir. Ülkemizde bu değer %1’in altında gerçekleşmektedir. Türkiye Ar-Ge harcamasının GSYH içindeki oranı 2019 yılında %1,06 iken, 2020 yılında 5 trilyon 46 milyar 883 milyon TL’lik GSYH içindeki oranı %1,09’a yükseldi (TÜİK, 2021c). Bilimsel makale üretmede 18-20 sıralarda bulunuyoruz. Dünya bilimsel yayınlara katkımız %0.9-1 arasında 25 ülke içinde en düşük olan ülkeyiz. 1.000.000-kişi Başına Düşen Bilimsel Yayın Sayısı yönünden ilk 20 sıradaki ekonomik büyüklükteki yerimizle çelişiyor (Çizelge 10).

Çizelge 10

Ülkelerin Nature Dergilerinde Yayınladıkları Makale Sayıları İle Ekonomik Katkıları (Ortaş, 2022)

Ülke	Nüfusu Milyon	Araştırmacı Sayısı	GSMH (Gross Domestic Expenditure on Research Araştırmaya Aktarılan Katkı (%)	Nature'deki Makale Sayısı	Corrected Count (CC)
ABD	317	1400000	2,71	2236	1638,9
UK	63	235373	1,76	677	303,3
Almanya	82	327500	2,82	594	277,8
Japonya	127	655530	3,36	398	234
Fransa	65	234201	2,25	383	151,8
Çin	1350	1152000	1,7	303	150,2
Brezilya	194	137187	1,6	39	5,71
Rusya	141,9	944700	1,2	41	6,93
Türkiye	76,1	42124*	0,86	9	0,77
Sudi Arabistan	29,2		0,25	11	1,13

Bilimsel Bilgiye Ulaşma Yöntem Sorunu Yaşanıyor

• Bilim adamının mesleği gereği bilimin felsefesini elde ettiği bilgiyi tanımak ve bilimin işleyişini bilen kişi olmak zorundadır.

• Bilimin işleyiş mekanizması metodolojiye dayanmaktadır. Yani bilgiye nasıl ulaşılabacağına bağlıdır.

• Bilimsel bilgiye nasıl ulaşılabacağının dersi üniversitede öğretilmiyor.

• Yani Bilim tarihi ve felsefesi üniversitelerde öğretilmiyor.

• Üniversitelerin toptan aydınlanması için mutlak üniversite tartışmayı ve felsefeyi öğrenmek zorundadır.

• Bilimsel yöntem ve sistematik düşünme becerisi öğretilmedi.

Bilim Politikası Yok

• Ülkenin benimsenmiş bir bilim ve araştırma politikası olmadığı gibi üniversitelerinde kendi politikası yok.

• Tema hedef, amaç ve vizyon yok

• Vizyon ve misyona uygun strateji yok

• Hedef koma ve izlemde kısır ve yetersiz

- Araştırma kadroları yetersiz
- Araştırma kapasitesi sınırlı ve Türkiye'nin büyüklüğü ile ters orantılı olması
- Laboratuvarlar yetersiz ve teknolojiyi takip etmekten uzak
- Kullanılan teknoloji genelde yurtdışından sağlanması
- Üniversitelerin derin araştırma yapacak mükemmeliyet merkezleri geliştirilmemesi olarak sıralanabilir.

Üniversite temel görevlerini yeterince yerine getirmede başarılı olamadı. Nedeni ise;

1. Bugün dünyanın gelişmişliğinin biricik ölçüsü nitelikli eğitim, bilim ve araştırma sonucu sağlanmaktadır.

2. Eğitim görevi yapmak, nitelikli insan yetiştirmek

Bilimsel anlayışın amacı doğanın yasalarını kavrayan ve onalı modelleyerek deney yolu ile teknolojiye dönüştürecek bilim temelli eğitim vermek.

3. Toplumunu aydınlatmak

Genel Değerlendirme ve Üniversite Olabildik mi?

• Yaklaşık 4538962 lisans, 3002964 ön lisans 297001 Yüksek lisans ve 101242 doktora öğrencisi 8 milyon öğrenci yükseköğrenim görmektedir.

• Her yıl 2.5 milyon öğrenci ÖSYM sınavında kendine gelecek aramaktadır.

• Türkiye'deki 2016 üniversitenin büyük çoğunluğu nitelikli eğitim, araştırma ve üniversiteler bilinci kazandıramadığı görülmektedir. Çok sayıda öğrenci-aile geleceğini maddi güçleri oranında yurt dışında aramaktadır.

• Yurtdışına yılda 11 bin öğrencinin çıktığı ve yıllık maliyetinin ise 300 milyon dolar düzeyinde olduğu hesaplanmış.

• Üniversitenin başarısı ve uluslararası niteliği doğrudan bilim insanı niteliği ve ürettikleri yayın ve projeler ile doğrudan ilişkilidir.

• Genelde üniversitelerimiz sahip olduğu potansiyelinden hızla gerilere düşmektedir.

• Yapılması gereken öncelikle dehada geriye gitmemesi için kısa ve uzun erimli hedefler belirlemeli.

• Mevcut araştırma üniversiteleri en azından dünyadaki konumlarını korumalı. Kısa sürede Türkiye'nin ilk 100 olmasa da ilk 200 en iyi üniversitesi sırasına geçmeyi hedeflemeli.

- Kısa vadede ilk 500-1000 bandına konumlanmalı. Uzun erimde ilk 400-500 bandına geçmeyi hedeflemeli.
- Dünya üniversiteleri sıralaması yapan 10 kuruluşa göre dünyada ilk 733-1974 arasında gösterilmektedir.
- Türkiye'deki tüm üniversiteler içinde ilk 20-24, Devlet üniversiteleri içinde ise ilk 16-20 arasında sıralanmaktadır.
- URAP 2020 verilerine göre Çukurova Üniversitesi 61 bilim alanının hiçbirinde dünyada bir numara değil iken, ilk 500 sıralamasında da hiçbir bilim disiplini bulunmamaktadır. Mühendislik alanında Türkiye'de 18, Dünyada 992; Tıp ve Sağlık Bilimleri alanında Türkiye'de 20, Dünyada ise 973'inci sıralarda yer bulabilmektedir.
- Araştırma Üniversiteleri sıralamasında 15 üniversite arasında "Aday Araştırma Üniversitesi" olarak 2017-2021 yılları arasında 13-15 bandında, "Yenilikçilik ve Girişimcilikte" ise ilk 28-24 sıra arasında bulunmaktadır.
- Dünya sıralamasında ilk 3.000'de 112 Türkiye üniversitesi yer almasına karşın, ilk 100 ve 500 üniversite sıralamasında arzu edilen sayıda üniversitemiz yer almamaktadır. En büyük eksiklik yayın ve atıf sayılarımızın yeterince artırılmadığı ve etki değeri düşük derilerde yayın yapıldığı görülmektedir. Bu durum doğrudan akademik kadroların niteliği ile doğrudan ilişkilidir.

Kim Hangi Güç İle Türkiye'yi İleriye Taşıyacaktır?

- Yetmiş insan gücü ile mi?
- Nerede ne kadar yetişmiş insan potansiyelimiz var?
- Mevcut akademisyenler ile ne kadar çağı yakalayabiliriz?
- Geleceğe yönelik bilim adamı yetiştirme projemiz var mı?
- Üniversite geleneklerimiz var mı? Var olanları koruyabiliyor muyuz?
- Akademik Yükseltme ve Değerlendirme Sorunları Türk üniversitelerinin çözüm bekleyen sorunlarının başında gelmektedir.
- Üniversitelerin değerlendirilmesi konusunda daha fazla bilgi Ortaş (2022) tarafından yayınlanan kitapta verilmektedir.

Türkiye Üniversiteleri Sorunu Beklenenden Çok Ötedir?

YÖK tarafından yayınlanan genel üniversite ortalamaları ve belirli alanlardaki sıralama göstergelerinde bilinenin ötesinde çok yeni bir bilgi bulunmamaktadır. Toplamda 45 alanda yapılan genel olarak değerlendirildiğinde, 203 üniversitenin ancak %10 kadarı dünyadaki ilk iki bin sıralamasında yer bulmakta. Nitelikli araştırma, bilimsel bilgi üretme ve dünya çapında etki yaratamamaktadır. Türkiye bilimi ve üniversiteleri dünya biliminin çok gerisinde yer almaktadır. Akademik bilgi yeterliliği olan 21 yy. yetkinliklerine sahip çok az sayıdaki öğrenci ve diplomalı mezunlarının önemli bir kısmı ise geleceğini batı ülkelerinde aramaktadır. Bilgi üretecek doktora eğitiminin nitelik ve nicelik açısından yetersiz olduğu görülüyor. İleride akademik kadro bulmada ciddi sorun yaşanabilir. Türkiye’de yapılan yayınların öğretim üyesi başına düşen oranı 0.2 iken kaliteli ve etki faktörü yüksek dergilerde yayınlanan sayılar ise çok daha düşük. Yayınlarla yapılan atıf almada dünyada 43. sırada yer alarak bu alanda da sorunlu olduğumuz görülüyor.

Üniversitelerin araştırma bütçeleri çok yetersiz. 2020 yılında 111 üniversite tarafından, Ar-Ge, verimlilik artırma, ürün geliştirme, inovasyon vb. kapsamda endüstri ile ortak yürütülen 6.218 projenin toplam bütçesinin 1.84 milyar TL olduğu belirlendi. Bu toplam bütçenin sadece Harvard Üniversitesinin bütçesine bile eşdeğer olmadığı görülmektedir. Hepsinden önce kütüphanesi olmayan kitap alamayan üniversitelerin var olduğunu öğreniyoruz.

Her yıl üniversite sınavına giren 2 milyonu aşkın öğrencinin çoğunluğunun artık nitelikli üniversitelerdeki nitelikli program arayışına karşın çoğunluğu üniversite alt yapısı ve öğretim üyesi yapısı oluşmamış üniversiteye de kayıt yaptırmak istememektedir. Türkiye’nin mevcut bilim-teknolojik birikimi ve ülkenin kalkınma için istihdam edeceği insan gücü de sınırlıdır. Üniversitelerde iyi eğitim almadan ve yöntem öğrenmeden diploma verilen mezunların büyük çoğunluğunun alanlarında istihdam edilemeyeceği gibi kendilerine yeni bir ortam hazırlayacak şekilde donanımlı olmadığı da aşikârdır. Asgari ücretle bile iş bulamayan diploma sahibi olmak, gençlerin yükseköğretime olan güvenini azaltmaktadır.

Kaynakça

Konan, N., & Yılmaz, S. (2017). Üniversitelerin sıralanma ölçütleri ve Türkiye üniversiteleri için öneriler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 200-210.

Ortas, İ. (2021). İlk 100-500 sırasına Türkiye’de üniversitelerinin girmesi için potansiyeli var mı?

https://yeniadana.net/kose-yazilari/ilk_100-

[500_sirasina_turkiyede_universitelerinin_girmesi_icin_potansiyeli_var_mi-5437.html](https://yeniadana.net/kose-yazilari/ilk_100-500_sirasina_turkiyede_universitelerinin_girmesi_icin_potansiyeli_var_mi-5437.html)

- Ortaş, İ. (2015, 21 Ağustos 2015). Bilimsel Çalışmalarda Dünyadan Kopuyor muyuz? . *Cumhuriyet Bilim ve Teknoloji (CBT)* . , 1483.
- Ortaş, İ. (2022). *Dünya Ve Türkiye'de üniversite olgusuna yaklaşımlar: Çukurova Üniversitesi örneği*. Anı Yayıncılık.
- TÜİK. (2021c). *İşgücü istatistikleri, 2021*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Isgucu-Istatistikleri-2021-45645#:~:text=İstihdam%20edilenlerin%20sayısı%202021%20yılında,%28%2C0%20olarak%20gerçekleşti.>
- URAP. (2021). *2020 yılında üniversitelerimizin 11 dünya genel sıralamasındaki durumu. 2 Mart 2021* (Ek: *Araştırma üniversitelerimizin 2013-2020 dönemindeki durumu*). <https://newtr.urapcenter.org/cdn/storage/PDFs/eHr9gtE5sxc2X3K5R/original/eHr9gtE5sxc2X3K5R.pdf>
- YÖK ÜİDGR. (2022). *Üniversite izleme ve değerlendirme genel raporu 2021*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2022/universite-izleme-ve-degerlendirme-genel-raporu-2021.pdf>